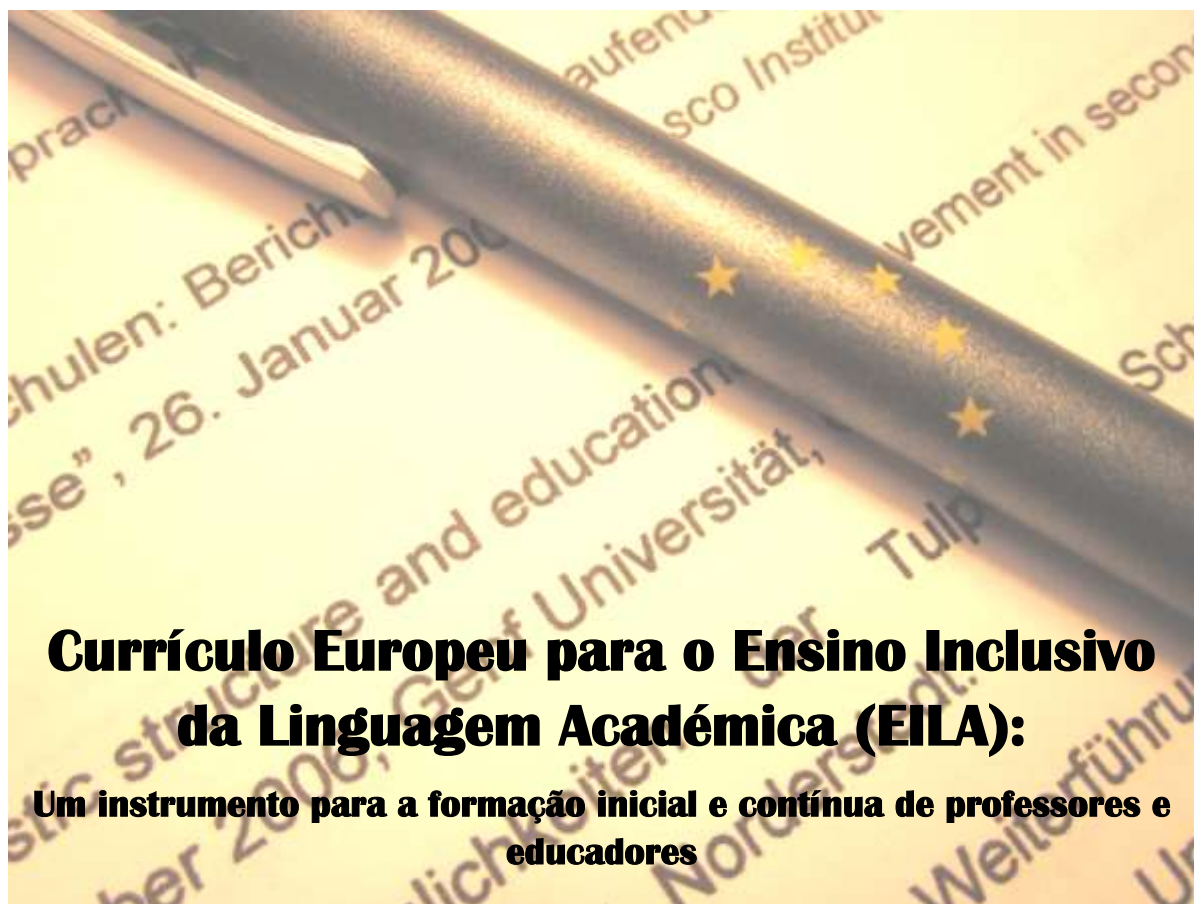




Projecto UE-Comenius: Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo  
da Linguagem Académica - Formação de Professores



Consórcio EUCIM-TE

Dezembro de 2010





“Ролята на обучението по български език за интегрирането на ученици в двуезична среда може да се разгледа условно в два плана: а) в социолингвистичен, за да се отчете връзката между езикови и социални структури, и б) в методически план, за да се има предвид връзката в езиковото съзнание на учениците между даденото (онова, с което идват в клас) и усвоеното в училище (в условията на обучение).”

Angelova, 2003



Skolans och lärarens uppgift blir [...] både att ta till vara alla elevers språkliga och kulturella resurser och att ge dem tillgång till skolans språk, texter och kunskap.

Axelsson, 2009

O primeiro passo para uma educação bilingue é (...) libertar as línguas, deixar que se manifestem sem restrições para depois as ajudar a crescer harmoniosamente.

Dulce Pereira, 2006



All Unterricht zu Lëtzebuerg ass Sproochunterricht.

Mady Delvaux, 2006

De toenemende internationalisering van leerlingenpopulaties op Europese scholen vraagt om een talenbeleid voor ALLE leerlingen, waarbij de traditionele scheidslijn tussen vreemdetaalonderwijs voor autochtone leerlingen en moedertaalonderwijs voor allochtone leerlingen en die tussen autochtone en allochtone minderheidstalen worden doorbroken.

Guus Extra, 2002



‘[...] bilingual education is above all, an enterprise of love for the children of the world who will be the men and women of the future.’

Ofelia Garcia, 2008

Lahko se mi kao družimo pa štekamo pa neki izigravamo kolege pa to, samo ne moremo se pa zares poštekat. Tako bratski. Nimamo istih stvari v krvi in gotovo. Mi smo čefurji in oni so Slovenci in to je to.

Goran Vojnović, 2009



Wer Zweisprachigkeit fördert, fördert ja ganz selbstverständlich die Zweitsprache Deutsch; ihr Stellenwert als gemeinsame Verkehrssprache in Deutschland steht in keiner Weise in Frage (...).

Ingrid Gogolin, 2007

## Informação do projecto:

Acrónimo do projecto:	EUCIM-TE
Título do projecto:	Currículo Europeu para O Ensino Inclusivo da Linguagem Académica - Formação de Professores
Número do projecto:	141836-LLP-1-DE-COMENIUS-CMP
Sub-programa:	Lifelong Learning: Comenius
Sítio do projecto:	<a href="http://www.eucim-te.eu">www.eucim-te.eu</a>

Coordenadores do projecto:	Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Dr. Joana Duarte
Organização do coordenador do projecto:	University of Cologne, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät
Nº de telefone do coordenador do projecto:	+49 221-470-4620
Endereço de email do coordenador do projecto:	<a href="mailto:hans-joachim.roth@uni-koeln.de">hans-joachim.roth@uni-koeln.de</a>

Este projecto foi financiado com o apoio da Comissão Europeia.

A informação contida nesta publicação vincula exclusivamente o autor, não sendo a comissão responsável pela utilização que dela possa ser feita.

*O documento original está redigido em língua inglesa. A tradução portuguesa é da responsabilidade dos membros da equipa portuguesa (Maria Alfredo Moreira; Cristina Flores; Orlando Grossegese).*



### Parceiros búlgaros:

**Tatyana Angelova**

**Radka Vlahova**

Department of Teaching of Methodology, Faculty of Slavic Studies  
Sofia University "St. Kliment Ohridski" ([www.uni-sofia.bg](http://www.uni-sofia.bg))

СОФИЙСКИ УНИВЕРСИТЕТ  
"СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ"  
1504, СОФИЯ, БЪЛГАРИЯ  
БУЛ. ЦАР ОСВОБОДИТЕЛ 15  
ТЕЛ. + 359 2/93-02-100  
ФАКС +359 2/946-02-35



SOFIA UNIVERSITY  
ST. KLIMENT OHRIDSKI  
1000, SOFIA, BULGARIA  
15 Tzar Osvoboditel Bd.  
TEL. +359 298-68-200  
FAX 00359 2/946-02-35

### Parceiros holandeses:

**Peter Broeder**

**Mia Stokmans**

Faculty of Humanities

Department of Culture Studies Tilburg University ([www.uvt.nl](http://www.uvt.nl))



### Parceiros alemães (NRW):

**Hans-Joachim Roth**

**Joana Duarte**

**Käthe von Bose**

Faculty of Human Sciences, Institute for Comparative Educational Research and Social Sciences, University of Cologne ([www.uni-koeln.de](http://www.uni-koeln.de))

Universität zu Köln



**Christiane Bainski**

**Franz-Kaiser Trujillo**

**Volker Köditz**

RAA Essen (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) ([www.raa.de](http://www.raa.de))



### Parceiros luxemburgueses:

**Charles Berg**

**Christiane Weis**

**Patrice Joachim**

**Romain Sahr**

CESIJE (National Youth Research Institute), University of Luxembourg



([www.wen.uni.lu](http://www.wen.uni.lu) and [www.cesije.lu](http://www.cesije.lu))

**Nico Kneip**

Benjamin-Club / Group for Studies and Support to  
Child's Development ([www.benjamin-club.lu](http://www.benjamin-club.lu))



### Parceiros portugueses:

**Cristina Flores**

**Maria Alfredo Moreira**

**Orlando Grossegese**

Minho University, Braga ([www.uminho.pt](http://www.uminho.pt))



Universidade do Minho

### Parceiros eslovenos:

**Mirko Zorman**

**Dragica Motik**

The National Education Institute, Ljubljana  
([www.zrss.si](http://www.zrss.si))



### Parceiros suecos:

**Jarmo Lainio**

**Birgitta Norberg Brorsson**

**Renate Walder**

Academy of Education, Culture and Communication at  
Mälardalen University  
([www.mdh.se](http://www.mdh.se))



### Parceiros ingleses:

**Constant Leung**

**Bernard Mohan** (research fellow at King's College)

**David Jenkins**

Department of Education & Professional Studies, King's College London  
([www.kcl.ac.uk](http://www.kcl.ac.uk))



### Parceiros associados:

**Jagoda Köditz**

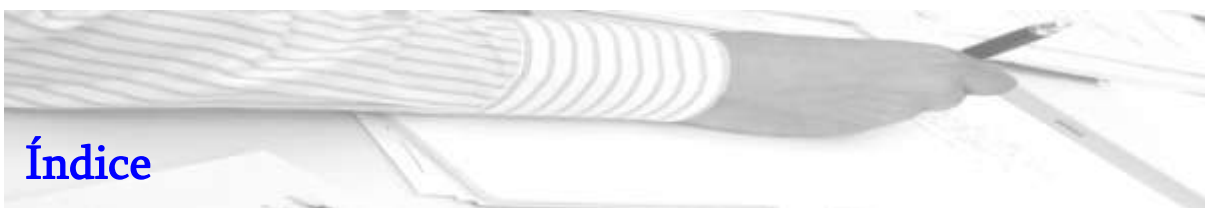
Ministry for School and Further Training NRW

**Anja Brandenburger**

Ministerium für  
Schule und Weiterbildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen







	Página
1. Preâmbulo – Contexto Educacional Europeu.....	7
2. A quem é dirigido este texto: grupos-alvo.....	11
3. O Currículo Europeu (ECC) para a Formação de Professores: Ensino Inclusivo de Linguagem Académica (EILA).....	12
3.1 Declaração dos princípios subjacentes.....	12
3.2 Contextos de uso e possibilidades.....	15
3.3 O desafio do EILA.....	17
3.4 Propósitos, objectivos e competências do EILA.....	18
3.5 Os três módulos.....	20
3.6 Avaliação e apreciação da implementação do EILA.....	27
4. Ensino Inclusivo de Linguagem Académica (EILA).....	29
4.1 Aprendizagem de línguas em contextos linguísticos diversos.....	29
4.2 A abordagem linguística do EILA.....	31
4.3 Consequências políticas da adopção do modelo.....	33
5. Adaptação nacional do Currículo Europeu para a Formação de Professores – Ensino Inclusivo de Linguagem Académica.....	36
5.1 Contexto.....	36
5.2 Análises Nacionais.....	38
5.3 Sumário.....	41
6. Bibliografia.....	42
7. Glossário.....	45



## 1. Preâmbulo: Contexto Educacional Europeu

Em Lisboa, no ano de 2000, representantes dos Estados Membros anunciaram um objectivo ambicioso para a União Europeia: tornar-se ‘a economia mais competitiva e dinâmica no mundo com base no conhecimento, capaz de um crescimento económico sustentável com mais e melhores empregos e uma maior coesão social’. Embora a moldura temporal sugerida se esteja a esgotar e recentes tendências económicas tenham ferido um bocado o optimismo, há uma renovada compreensão que a coesão social é de facto uma parte essencial do pacote de políticas para uma vibrante economia de conhecimento. A implementação bem-sucedida desta visão numa escala maior depende da capacidade de mobilidade da Europa moderna de satisfazer as necessidades dos seus cidadãos, incluindo grupos vulneráveis, em especial as minorias linguísticas ou étnicas<sup>1</sup> que podem estar em perigo de se tornarem economicamente marginalizadas numa economia baseada no conhecimento. Um número de iniciativas políticas está a avançar com argumentos e propostas nesta área. O EUCIM-TE tem como objectivo a criação de um Currículo Europeu para a educação do professor/educador, permitindo a futuros profissionais lidar com a diversidade linguística dos seus alunos, e deverá ser considerado neste contexto.

Seria expectável que a educação desempenhasse um papel importante de melhoria no respeitante às novas faixas demográficas<sup>2</sup>, mas os estudos acerca do desempenho dos alunos provenientes de minorias linguísticas não são animadores. Os indicadores geralmente tidos como pontos de referência para os sistemas de educação (por exemplo, o PISA [Programa Internacional de Avaliação de Alunos] ou o PIRLS [Estudo sobre o Progresso Internacional da Literacia de Leitura] sugerem que os sistemas de educação europeus estão a ficar aquém dos objectivos no que diz respeito às suas populações linguísticas minoritárias. Mesmo tendo em conta a influência do estatuto socioeconómico dos pais, um número desproporcionado de alunos nascido fora do seu país de residência e cujos pais também nasceram fora, não se aproximam sequer dos níveis mínimos de literacia de leitura, matemática ou de ciência quando comparados com os seus colegas nativos. A mesma carência pode afectar também uma segunda geração de alunos provenientes de minorias linguísticas, muitas vezes graças à aprendizagem inadequada da língua materna, ou a uma falta de capacidade das escolas para lidar com o número crescente de famílias bilingues ou multilingues.

---

<sup>1</sup> Terminologicamente, um conjunto de termos, como por exemplo, alunos de ‘minorias linguísticas’, alunos ‘migrantes’, e ‘alunos de segunda língua’ serão usados ao longo deste e de outros documentos relacionados. O uso de uma série de expressões subtilmente diferenciadas reflecte diferentes ênfases de foco em diferentes partes da discussão e em diferentes estados europeus.

<sup>2</sup> Ver tratados da União Europeia relacionados com a livre circulação de pessoas e bens (Parlamento Europeu, 2001; disponível em: [http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2\\_3\\_0\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2_3_0_en.htm)).

Foi demonstrada pela investigação que esta evidente desigualdade educacional acarreta consequências negativas tanto a nível do desenvolvimento económico como de coesão social. Estudos encomendados pela OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) e pela UE mostraram uma correlação positiva entre a média do êxito educacional de um país e a sua produtividade económica, mas mostraram também que desigualdades educacionais mensuráveis acarretam custos sociais e monetários em matéria de piores condições de saúde e aumento da criminalidade, as quais necessitam de medidas correctivas (Wößmann & Schütz, 2006: 6ff).

Recentes iniciativas políticas a nível europeu procuraram abordar estas questões. Medidas para melhorar a qualidade e eficácia das provisões educacionais para alunos provenientes de minorias linguísticas estão no topo da agenda da igualdade tanto da OCDE como da UE. No dia 3 de Julho de 2008, a Comissão Europeia publicou o seu Livro Verde *Migração e Mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educativos da UE*. No ano seguinte o Parlamento respondeu com uma resolução e o Conselho publicou as suas ‘conclusões’ sobre a educação de crianças de minorias linguísticas, o que levou tanto a Comissão como os Estados Membros a tomar medidas positivas. Os resultados da investigação e os resultados práticos vindos de países com uma multiplicidade de minorias linguísticas como a Austrália e o Canadá sugerem que um compromisso global relativamente a estas questões de política linguística na educação está a andar numa direcção semelhante às propostas apresentadas pelo EUCIM-TE. Regionalmente, o projecto vai ao encontro da política linguística para o ensino do Conselho da Europa (também chamada ‘língua transversal ao currículo’).

O projecto EUCIM-TE corresponde exactamente a estes compromissos e é uma intervenção direccionada que procura apoiar educadores e professores em formação nos Estados Membros, promovendo políticas nesta área, com base na declaração de apoio dos Ministros da Educação dos 27 Estados Membros. As fontes gémeas da abordagem são um modelo adequado, tanto de linguagem como de pedagogia para a tarefa e uma análise situacional de necessidades, das condições linguísticas variadas e diversas da Europa contemporânea. Seja como for, o consórcio sublinha que os responsáveis institucionais devem realçar repetidamente a importância e a qualidade do apoio da língua materna. Propõe, com efeito, um currículo europeu para a formação do educador e do professor, baseado no princípio fundamental de inclusividade.

O progresso do compromisso da Comissão Europeia em direcção a práticas inclusivas como uma meta política necessita tanto de um profundo conhecimento da lógica do problema como de uma política coerente para o atacar. A publicação da OCDE *No more failures: Ten steps to equity in education* argumenta que segregar alunos para diferentes tipos de escolas, percursos ou cursos pode prejudicar a aprendizagem de grupos vulneráveis de uma maneira que institucionaliza a injustiça e erode os direitos humanos (Field, Kuczera & Pont, 2007: 15). Estas considerações levaram o consórcio EUCIM-TE ao seu segundo princípio fundamental: o apoio às línguas ao longo do currículo. O Currículo Europeu abandona a aprendizagem ‘compartimentada’ da língua para alunos de segunda língua (ou língua adicional), a favor de uma ‘formação inclusiva’ na qual a formação da



segunda língua é vista como uma parte integral de um processo de currículo comum e generalizado, isto é, o ensino *integrado* da segunda língua.

A discussão é que para beneficiarem na plenitude da sua educação, os alunos de minorias linguísticas precisam de se relacionar com o conhecimento das disciplinas do currículo para que a aprendizagem de uma língua e a aprendizagem de uma disciplina não se tornem desamparadamente separadas. A abordagem deriva do que já é reconhecido há muito tempo, que, por um lado, a aprendizagem de uma disciplina (ex.: a aprendizagem de Química ou Geografia) está fortemente dependente do acesso e da competência do aluno na língua de instrução ou na língua de ensino (Byram, 2008), apelidada aqui de '*linguagem académica*', e que, por outro lado, o conteúdo é usado como um recurso poderoso para a aprendizagem das línguas. Todos os alunos com um acesso limitado ao *registo* académico, incluindo crianças monolíngues e alunos com antecedentes educacionais distintos dos da escola, podem beneficiar desta abordagem.

Uma análise das competências profissionais de que os professores e outros educadores precisam, de maneira a serem capazes de executar estes papéis, e a sua relativa negligência face à disposição actual, levaram à visão expressa em cima, que o projecto EUCIM-TE pode orientar eficazmente a formação inicial e contínua dos educadores e professores e promover indirectamente a consciencialização dos pais a longo prazo. Por outro lado, é importante reconhecer que isto se encontra no âmbito da questão mais vasta da visão inclusiva da escola como organização para alunos de minorias linguísticas, e poderá colidir com as questões de liderança da escola, com impacto na qualidade das ligações da escola/comunidade, em especial com os pais de alunos de minorias ou minorias linguísticas. As escolas precisam de criar e desenvolver um clima acolhedor, de maneira a tornarem-se organizações onde a literacia prospere e onde o acesso ao poder do conhecimento seja dado à maior parte dos seus alunos.

Os destinatários fundamentais do currículo de formação de professores do EUCIM são as crianças pequenas e os alunos com acesso reduzido ao registo académico, com especial enfoque nas crianças que estão a crescer com uma ou mais línguas em complemento à língua oficial. O consórcio está ciente disto e acredita que a medida mais apropriada para estas crianças seria uma opção bilingue ou até multilingue, na qual, desde tenra idade, elas recebam instrução e apoio *em* diversas línguas, entre as quais a língua materna que é (?) aprendida em casa e que é crucial.<sup>3</sup>

Há provas evidentes de estudos de investigação que tal solução já foi extremamente benéfica numa variedade de contextos. Contudo, em muitos países europeus a instrução na língua materna de crianças de minorias linguísticas não é oferecida, por razões diversas. O currículo *Ensino Inclusivo de Linguagem Académica (EILA, IALT em inglês)* tem em conta esta limitação e explora caminhos alternativos para oferecer instrução a estas crianças, de forma a melhorar o resultado da aprendizagem tanto da 'disciplina' como da 'lín-

---

<sup>3</sup> Para isso, a garantia de qualidade da língua materna tem de ser respeitada, e a adopção de uma educação bi- ou multilingue sistemática por pais, responsáveis ou educadores também.

gua'. Por conseguinte, a iniciativa actual é para o ensino uniformizado de uma segunda língua ou língua adicional, como uma parte integral do currículo comum.

Num ambiente de aprendizagem abrangente, a responsabilidade de apoiar a aquisição de uma segunda língua é partilhada por educadores, professores de todas as disciplinas e pais. Contrariamente ao pressuposto que uma língua segunda ou adicional é aprendida espontaneamente através de osmose ou imersão, as descobertas da investigação empírica mostram claramente que as competências necessárias em linguagem académica ou em matérias específicas precisam de ser identificadas e trabalhadas com base num esforço didáctico lúcido e apoiado por medidas pedagógicas específicas como, por exemplo, o *'scaffolding'*. Isto implica que o ensino da língua está estreitamente ligado à aquisição de conhecimento na aprendizagem de disciplinas (Vollmer, 2008; Ahrenholz, 2010) e requer competências educacionais específicas que iremos identificar no presente currículo. É imperativo que os alunos de língua segunda dominem a linguagem adequada aos contextos académicos, ou seja, os seus *registos*, géneros e *práticas sociais*. Para o fazerem precisam do acesso a um enfoque contínuo na língua ao longo do currículo. Educadores, professores e pais que enfrentam os desafios desta abordagem precisam de um apoio substancial, seja através de uma colaboração inicial *in loco* e/ou desenvolvimento profissional contínuo. Na Europa há actualmente uma carência fundamental de desenvolvimento com base na investigação e educação pedagógica, a este respeito. O Currículo Europeu visa portanto a criação das linhas orientadoras deste campo inovador, que irá desempenhar um papel essencial na formação do professor/educador no futuro próximo.

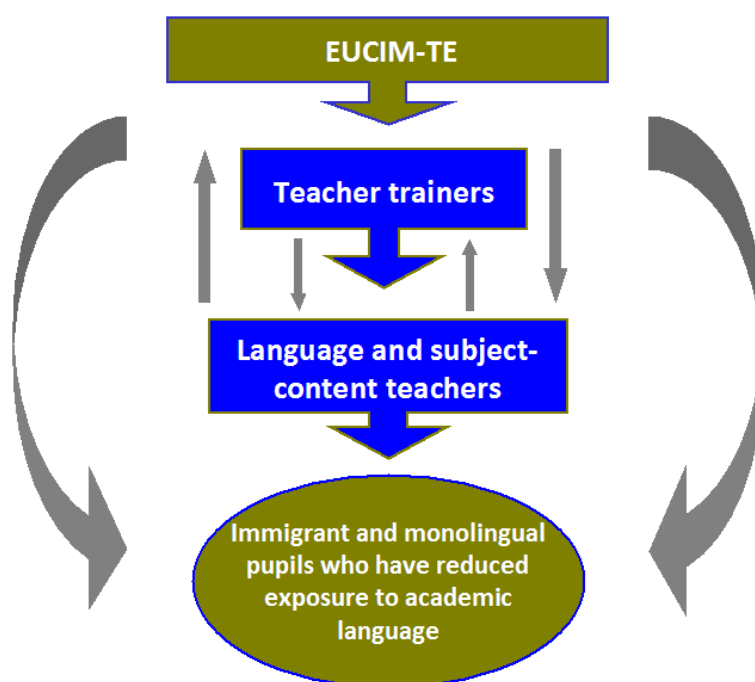
O presente documento não pretende ser um currículo para aplicação directa na formação inicial e contínua de professores, mas antes um documento europeu com os principais conteúdos para o apoio ao desenvolvimento da linguagem académica dos alunos de língua segunda, integrada em contextos educacionais. Numa primeira secção, os grupos-alvo do Currículo Europeu serão explicados sucintamente. Seguem-se os conteúdos, assim como os seus objectivos e possibilidades de implementação. A seguir a um relatório de síntese das oito adaptações nacionais dos parceiros do consórcio EUCIM-TE, foi adicionada uma secção com material de apoio para os três módulos do currículo, assim como exemplos concretos. No final do texto, pode ser encontrado um glossário contendo os conceitos centrais do currículo EILA.

## 2. A quem é dirigido este texto: grupos-alvo

O EUCIM-TE dirige-se a três tipos de grupos-alvo, como está patente na imagem abaixo. Os destinatários directos são os professores ou educadores de infância em formação inicial ou contínua, tanto das áreas disciplinares linguísticas como das restantes, de todos os níveis de ensino.

Os alvos indirectos são todos os envolvidos na definição de políticas educacionais, docentes universitários, inspectores escolares e directores, ou seja, todos os que estão directamente envolvidos na melhoria e gestão de cenários escolares linguisticamente diversos.

Os alvos principais a quem o EUCIM-TE está a tentar chegar, ao influenciar os grupos mencionados, são os alunos com passado migrante na Europa, assim como alunos monolíngues com uma exposição reduzida ao registo académico fora da escola e das suas famílias.



**Figura 1** – Grupos-alvo do Currículo EUCIM-TE.



### 3. O Currículo Europeu Comum (CEC) para a Formação de Professores: Ensino Inclusivo de Linguagem Académica (EILA)

O conceito de currículo é contestado e há inúmeras definições, algumas das quais adoptam a visão estreita que um currículo é uma declaração sobre resultados de aprendizagem pretendidos e que dá prioridade à sua especificação comportamental. O projecto EUCIM-TE conceptualiza o currículo como um texto com várias camadas, mas apesar disso aceita a definição avançada por Stenhouse (1975) como parte central:

Um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e traços essenciais de uma proposta educacional para que esteja aberta ao escrutínio crítico e à capacidade efectiva de a passar à prática (Stenhouse, 1975: 4).

O currículo está alicerçado em constatações empíricas e modelos teóricos tão diversos como a investigação na aquisição de língua (primeira e segunda), análise linguística (com especial enfoque na gramática sistémica funcional), sociolinguística, análise de discurso crítico e a didáctica da língua nas escolas. Além disso, uma análise substancial das circunstâncias linguísticas e demográficas em oito Estados Membros foi mapeada levando em conta as actuais políticas para o ensino de línguas nas escolas, e o nível de apoio declarado que é dado aos professores e educadores que desejam enfrentar os novos desafios da diversidade linguística e das necessidades, não apenas das crianças de minorias linguísticas, mas também das monolíngues com acesso reduzido ao registo académico. Estas descobertas foram interpretadas à luz da compreensão actual das conclusões sociolinguísticas que dizem respeito à vitalidade das línguas adicionais e ao reconhecimento do multilinguismo social na Europa contemporânea.

O valor de qualquer currículo é o seu desenvolvimento bem-sucedido na prática. Por mais que esteja bem fundamentado na pesquisa ou convincentemente exposto nos seus princípios gerais, até à sua derradeira validação no ensino e aprendizagem, o estatuto de um currículo é apenas um conjunto de ideias interessantes e propostas plausíveis.

#### 3.1 Declaração dos princípios subjacentes

Esta secção dispõe os princípios essenciais que suportam o currículo do EILA. Estas normas principais foram consideradas cuidadosamente pelos dinamizadores do currículo do EUCIM-TE e foram usadas para desenvolver o seu conteúdo.

### *Reconhecimento do bi/multilinguismo e da educação bilingue*

O CEC reconhece a importância da língua materna dos estudantes como um meio para a aprendizagem de uma língua nova ou adicional. Por esta razão, a provisão de uma educação bilingue é considerada como um apoio desejável para o desenvolvimento pessoal, assim como para o desenvolvimento linguístico da língua materna e da língua de instrução na escola para crianças de famílias de minorias linguísticas que usam a língua materna em casa. Contudo, o CEC foi desenvolvido devido ao reconhecimento da impossibilidade de uma extensa instrução bilingue por toda a Europa e por isso centra os seus esforços em contextos de integração.

Em defesa da nossa advocacia para a educação bilingue, o Ensino Inclusivo de Linguagem Académica reconhece como recursos as competências na primeira língua ou língua materna, que podem ser exploradas pelo corpo docente para promover a aprendizagem de várias formas, dependendo do contexto do currículo e da escola. Contudo, o primeiro requisito, que pode ser cumprido por todas as escolas, é uma forma aberta e sem preconceitos de ir ao encontro de todos os alunos e reconhecer todas as línguas, normas culturais e valores. O EILA interage respeitosamente com o bi- e multilinguismo na formação inicial dos futuros professores, assim como com o desenvolvimento profissional dos que estão em formação contínua. Similarmente, o EILA apoia o uso activo da língua materna das crianças.

### *O Currículo como conversação*

Uma especificação do currículo precisa de encontrar o equilíbrio correcto entre (1) identificação dos conhecimentos, capacidades, disposições e atitudes – ou seja, as competências – que são necessárias, e (2) o reconhecimento da importância dos processos, interações e negociações, não apenas na implementação de um currículo ‘pronto’, mas na adaptação de um currículo recomendado que seja sensível ao contexto local concreto e que seja valorizado pelo corpo docente. O presente currículo não está ‘acabado’ no sentido que alguém pode usá-lo directamente em qualquer lado. É mais um ‘conceito de produto’ que resultou da fase de *design*, no qual um grupo europeu de peritos no ensino de línguas, investigação, formação de professores e outras formações em contextos de diversidade chegaram a acordo quanto à abordagem e a um conjunto de competências necessárias e áreas temáticas. Isto não significa uma identificação estática e fechada dos conteúdos do currículo, uma vez que o conhecimento é concebido como um elemento dinâmico, como acção, como actividade nas práticas culturais (Applebee, 1996). Os módulos do Currículo precisam não apenas de uma ‘tradução’ para o contexto nacional, mas devem ser adaptados nos contextos concretos das instituições educacionais. Isto não é somente um processo técnico de ligação às estruturas, normas e conteúdos existentes, mas antes um processo comunicativo que envolve os formadores de professores e os decisores políticos, com base num interesse comum em melhorar a situação educacional dos alunos.

As competências são mais que pacotes de conhecimento, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Deste modo, a implementação de um currículo vai para além do ensino do conhecimento-base recomendado e envolverá uma adaptação dinâmica e um ajustamento da *praxis* (acção prática informada. O projecto EUCIM-TE dá ênfase ao ‘idioma da actividade’ e ao encaixe comunicativo do currículo na organização da escola, porque a compreensão de um currículo como um processo ‘conversacional’ faz ruir as distinções entre o planeamento, a implementação e a avaliação do currículo. O termo ‘currículo’ desloca-se de um conjunto de planos a serem implementados para ‘um processo activo no qual o planeamento, a acção e a avaliação estão relacionados reciprocamente e integrados no processo’ (Grundy, 1987). Isto quer dizer que a ‘tradução’ dos princípios e metas para objectivos, conteúdos e normas é um processo interactivo no qual o corpo docente e outros interessados desempenham um papel importante. Uma implementação isolada não é suficiente – o EILA apenas pode desenvolver todo o seu potencial num diálogo permanente entre as suas finalidades principais, métodos da formação escolar e participantes interessados. Uma forma adequada seria, por exemplo, através da participação em projectos de investigação-acção.

### *Inclusão*

O EILA afasta-se de uma abordagem ‘compartimentada’ ao ensino da segunda língua para uma prática inclusiva de ensino ‘integrado’ de linguagem académica. Será razoável perguntar o que está implicado na mudança. Esta mudança é dupla. Tradicionalmente, o ensino da segunda língua em países com migração laboral desde a década de 60 é projectado como uma medida adicional especial. Durante muito tempo, foi assumido que as aulas separadas de preparação, por um período entre um e dois anos, constituiriam uma base suficiente para a participação subsequente na educação escolar. Em alguns países, é preferido o apoio linguístico na aula para alunos de minorias linguísticas, muitas vezes a curto prazo, para uma matéria específica do currículo. Contudo, as medidas que excluem alunos da instrução regular, e que normalmente os enviam para grupos de aprendizagem conotados como desprestigiantes, costumam conduzir à desmotivação e a um menor sucesso escolar<sup>4</sup>. Por esta razão, a instrução numa turma normal é a forma preferível. Por isso, o currículo fala de uma educação inclusiva de linguagem académica. O foco encontra-se numa abordagem sensível à língua na instrução para todos os alunos; uma que cubra todas as matérias e lute por uma aprendizagem da língua que seja produtiva cognitivamente, e que desenvolva uma capacidade de produzir aceções fiéis, em expressões linguísticas adequadas, no que diz respeito às exigências curriculares e sociais<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> cf. Troyna & Siraj-Blatchford, 1993; Hallam & Toutounki, 1996; Slavin, 1996; Rüesch, 1998; Green, 1999; Gogolin et al., 2010.

<sup>5</sup> A orientação para o princípio da inclusão não quer dizer que o ensino correctivo específico adicional esteja completamente excluído; contudo, o EILA é aceite como a forma normal. Grupos de apoio isolados podem ser adicionados ocasionalmente para propósitos específicos. Não obstante, o conceito de cursos de preparação transitórios e aulas extra-curriculares para recém-chegados continua de pé.



### *Criação de significado*

O projecto EUCIM-TE adoptou um modelo explícito, tanto de linguagem, como de aprendizagem de linguagem. O ponto de partida do EILA é uma compreensão da linguagem como um recurso para um propósito. Vista na sua óptica, a linguagem tanto constrói como interpreta o significado do conteúdo no currículo. O acto de ensinar uma parte especial do conteúdo do currículo pode ser compreendido como um processo de comunicação, um acto de produção e apresentação de significado pelo professor, no qual o significado compreendido pelo uso da linguagem é o mais saliente. Do mesmo modo, para os alunos aprenderem qualquer parte do conteúdo do currículo significa, primeiro e acima de tudo, compreender a linguagem usada pelo professor e por outros alunos nas actividades da sala de aula, e em materiais de aprendizagem que envolvam tanto linguagem escrita como oral. Assim, se por um lado, a aprendizagem do conteúdo do currículo não pode ser concretizada efectivamente sem aprender a linguagem que transmite o significado do conteúdo, por outro, a aprendizagem do conteúdo do currículo pode ser usada como um meio poderoso para o desenvolvimento da linguagem.

### *Multimodalidade*

A criação de significado e a aceitação de significado na comunicação social (incluindo a comunicação na escola) fazem uso de recursos simbólicos, que incluem tanto os verbais como os não-verbais (incluindo gestos e expressões corporais) comunicação, material visual/áudio, representações gráficas e acções. Por outras palavras, a comunicação é multimodal. Hoje em dia, a representação de conhecimento não está de maneira nenhuma confinada a textos escritos, é multimodal, por exemplo: representações visuais em papel ou no ecrã desempenham um papel cada vez mais importante (Kress, 2010). Há a possibilidade de usar a multimodalidade para todas as matérias e é importante que os professores estejam atentos à natureza multimodal da comunicação na sala de aula, e que os alunos aprendam como usar as várias modalidades de maneira eficaz. Esta deve ser uma parte importante da formação e do desenvolvimento profissional contínuo do professor.

## **3.2 Contextos de uso e possibilidades**

A abordagem do EILA aspira a ser tanto comunicativa como sensível ao contexto. Como parte do CEC foi criada para ser suficientemente aberta na estrutura para acomodar as necessidades de diferentes sistemas de educação nacionais, ela encoraja a adaptação para ir de encontro às condições locais e nacionais. Como indicado, foi desenvolvido pelo consórcio EUCIM-TE dando seguimento a uma série de estudos de análise de necessidades conduzidos numa base de país a país, e reconhece inteiramente variações em contextos locais, particularmente nas suas extensas variedades linguísticas e contextos demográficos.

De acordo com a análise de necessidades conduzida nos países parceiros do EUCIM-TE, as condições da formação inicial do professor diferem consideravelmente. Por exem-

plo, na Eslovénia não há programas institucionalizados para o ensino da segunda língua e cursos para competências interculturais são opcionais e raros. Na Bulgária não há nem programas para o Búlgaro como segunda língua, nem é dada muita atenção a temas relacionados com a diversidade. Em Portugal, a formação de professores está actualmente a submeter-se às reformas inspiradas em Bolonha, mas na altura da análise de necessidades não havia planos para lidar com o Português como segunda língua ou língua estrangeira durante a formação inicial de professores, embora algumas universidades tenham desenvolvido programas de mestrado com enfoque na educação intercultural. Na Renânia do Norte-Vestefália (Alemanha) há cursos específicos relacionados com a educação intercultural e o Alemão como segunda língua será obrigatório tanto nas licenciaturas como nos mestrados. No Reino Unido, o Inglês como língua adicional (EAL) foi identificado como uma questão prioritária para desenvolvimento pela *Training and Development Agency for Schools* e há um grupo de trabalho para o desenvolvimento do EAL no *Institute of Education* em Londres. Na Suécia há uma oferta substancial de cursos de segunda língua a nível da formação inicial, organizados maioritariamente pelas universidades que formam os professores. Nos Países Baixos, o ensino da segunda língua é oferecido como uma disciplina especializada na formação inicial do professor. No Luxemburgo a formação inicial está fortemente concentrada na educação multilingue.

O desenvolvimento do CEC levou em consideração os diferentes contextos de educação. A educação e formação profissional inicial de educadores e professores em todas as fases da instrução, incluindo o Ensino Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, está claramente enfatizada, mas a importância do desenvolvimento profissional contínuo está também devidamente reconhecida. Seria também possível e desejável a expansão para programas baseados no domicílio que incluiriam a instrução dos pais como a 'Literacia Familiar', por exemplo. Isto iria requerer uma adaptação especial às diferentes condições regionais e nacionais. O valor da cooperação com os pais é uma área importante de conteúdo do EILA em todos os níveis da formação de professores e educadores (ver a terceira secção do material de apoio para mais informações).

O CEC EILA está programado para ser incorporado em todos os níveis da formação de professores:

- formação inicial no ensino superior;
- formação inicial em contexto escolar;
- desenvolvimento profissional contínuo/formação contínua.

Estes níveis estão diferentemente organizados e estruturados nos países da UE. Por esta razão, o currículo está interessado nas competências básicas, que devem depois ser implementadas de acordo com as circunstâncias e necessidades locais e nacionais.

Ao agir desta maneira, devemos tomar conta a *continuidade horizontal e vertical*. As competências apresentadas em baixo foram projectadas com o fim de iniciar uma conversação entre os objectivos educacionais gerais e os métodos associados ao EILA. Por um lado, foram desenvolvidas tendo em mente o plano de fundo dos desafios práticos na

sociedade e na escola. Por outro lado, estas competências são vistas como primordiais na capacidade profissional dos professores de promover a aprendizagem da língua e do conteúdo. Os diferentes níveis de educação e formação do professor representam a *continuidade vertical* que permite a construção cumulativa do conhecimento. O estabelecimento de TEPs – Parcerias para Formação de Professores (Teacher Education Partnerships) é importante para a *continuidade horizontal e sustentabilidade*. Estas parcerias englobam as redes de professores dentro das escolas (professores de línguas e outras disciplinas) e redes distritais e/ou comunidades profissionais mais amplas que podem incluir decisores políticos, administradores e membros da comunidade<sup>6</sup>.

Uma vez que o currículo tem como premissa a suposição de uma interação entre as línguas e as áreas temáticas, e por essa razão impõe uma cooperação necessária entre os professores de línguas e os outros, a implementação deve ser considerada nesse aspecto. A um nível institucional, os peritos que são responsáveis pela aprendizagem e ensino da segunda língua ou adicional, podem liderar a implementação do EILA. Normalmente, isto seria decidido em instituições de formação de professores ou departamentos para as línguas e suas didácticas. Em alguns países, unidades de estudo no campo da Aquisição da Segunda Língua e da Didáctica da Segunda Língua estão localizadas no segmento do currículo da respectiva língua nacional ou em estudos de Ciências da Educação (ou Pedagogia). A implementação com sucesso do Currículo do EILA requer cooperação que integre a didáctica das línguas e disciplinas (Matemática, Geografia, História, etc). Além disso, as ciências da educação devem estar envolvidas, onde se intersecta no campo da educação em línguas e onde pode estabelecer uma ligação a questões da educação intercultural em sociedades cultural e socialmente diversas.

### 3.3 O desafio do EILA

Há um vasto leque de diferentes práticas no ensino da língua adicional/segunda nos diferentes sistemas educativos nacionais dentro da UE. Alguns oferecem programas de línguas separados para estudantes de minorias étnicas; outros procuram ajudar esses estudantes a participar nas aulas de disciplinas do ensino regular e aprender a língua predominante de instrução no processo. A situação mais difundida é a da submersão, onde o meio educacional não tem um enfoque particular nas necessidades de aprendizagem dos alunos das minorias linguísticas. Em contraste, o modelo do EILA foca-se principalmente na linguagem académica, uma vez que cria significado nas respectivas áreas temáticas. Adoptar este modelo iria requerer algumas mudanças estruturais na escola para facilitar a cooperação entre os professores de línguas e os professores das outras disciplinas. Os princípios da integração do conteúdo da língua têm vindo a ser discutidos desde a década de 80, mas ainda não foram implementados em larga escala<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Para mais informações sobre TEPs em geral ver o Manual do ECC EILA e para mais detalhes sobre os TEPs nacionais do EUCIM-TE, consultar os Relatórios TEP disponíveis em: [www.eucim-te.eu](http://www.eucim-te.eu).

<sup>7</sup> Após quase 20 anos, o livro de Ingrid Gogolin (1988) “*Erziehungsziel Zweisprachigkeit*” a pedir uma “abordagem à linguagem como um todo” ainda pode parecer revolucionário.

Esta indecisão em relação a uma abordagem linguística conjunta é, em linhas gerais, a situação na UE enquanto caminhamos para a segunda década do século XXI. À luz disto, o currículo EILA foi projectado para preparar um sistema de referência para integrar o ensino inclusivo de línguas como parte de uma abordagem holística ao currículo, desenvolvendo uma pedagogia para apoiar e ser apoiada por conhecimentos e práticas profissionais específicas. No centro deste sistema de referência está uma visão das línguas que dá ênfase à criação de significado em contexto e ao papel constitutivo desempenhado pela língua na comunicação baseada no conteúdo da disciplina. No âmbito desta visão está o reconhecimento que os professores precisam de ajudar activamente alunos de minorias linguísticas diversas a aprender como usar a língua escolar respectiva (num contexto nacional) para efeitos académicos.

O Currículo Europeu recomenda aproximações e métodos específicos à sala de aula; por ex., a chamada técnica de ‘*scaffolding*’ e o *SIOP*. Exemplos de uma estratégia abrangente para o ensino de disciplinas sensíveis à língua são apresentados na secção do material de apoio.

Ao nível da organização escolar, a ligação entre o EILA e o desenvolvimento global da escola é importante, uma vez que a aprendizagem inclusiva só pode ser facilitada através de um plano de línguas, que preste atenção a (1) sinergia de competências de linguagem académica ao longo das diversas aulas, (2) adaptação da comunicação à língua e antecedentes culturais de alunos individuais, e (3) acompanhamento da progressão da linguagem académica ao longo de toda a carreira escolar dos alunos. Este plano prescreve uma política do ensino de línguas nas escolas em todas as matérias.

Para supervisionar a implementação desta política é necessário um conhecimento básico de investigação qualitativa e quantitativa e de métodos de avaliação, para os quais pode ser requerida formação adicional, para lá da formação inicial de professor. Alguns conhecimentos de investigação educacional empírica serão também necessários para o uso de instrumentos de avaliação linguística. Isto já deverá estar integrado no primeiro nível de formação em comunicação, orientação e aptidões de planeamento. Um conhecimento científico bem fundamentado de ‘comunicação humana’ é igualmente um pré-requisito. Pode ser necessário induzir algum equilíbrio entre a formação inicial e a formação contínua dos professores para ir de encontro a este programa.

O currículo para a Aprendizagem e Ensino Inclusivo de Linguagem Académica é uma inovação. Em alguns países europeus, as ideias-base estão disponíveis, mas na maior parte das escolas e universidades só alguns as conhecem. Assim, o apoio para a implementação, assim como para a disseminação do currículo tem de ser levado à prática.

### 3.4 Propósitos, objectivos e competências do EILA

A abordagem do EILA é conceptualizada como parte de um sistema de referência mais amplo de formação dos professores: Promove o conhecimento especializado (relevante) baseado nas práticas e princípios pedagógicos informados, e tem um compromisso com a

igualdade e coesão social. Encoraja a prática ponderada e a averiguação crítica do professor durante toda a carreira. O trabalho com o EILA é um empreendimento colaborativo que envolve professores estagiários, o corpo docente efectivo, escolas e universidades, decisores políticos e comunidades locais. No âmbito da formação dos professores de línguas, procura promover o conhecimento e a compreensão em todos os aspectos da linguagem em uso para a criação de significado e a comunicação em sociedade (ou seja, a forma e o uso da língua numa perspectiva funcional). Promove uma postura aberta e sem preconceitos, de ir ao encontro dos alunos e das suas línguas, culturas, normas e valores. A abordagem leva especialmente em consideração as semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua segunda/adicional e o desenvolvimento da literacia.

Uma questão comum na especificação do currículo é o formato preferido para expressar a intencionalidade dos programas educacionais. Em parte sob a influência das definições das competências-chave da OCDE (Rychen & Salganik 2001) e da União Europeia (Wößmann & Schütz 2006), tem havido uma tendência crescente para usar ‘competências’ como a categoria descritiva fundamental. A definição de ‘competência’ abraça conjuntos de conhecimento, saber-fazer, disposições, atitudes, aptidões e habilidades capazes de serem postas em prática em situações evolutivas complexas; envolve necessariamente o exercício do juízo profissional no cumprimento de exigências complexas, ao atrair e mobilizar recursos intelectuais e profissionais num contexto particular. Por exemplo, a capacidade de comunicar de maneira efectiva é uma competência que pode socorrer-se do conhecimento da língua de um indivíduo, das suas aptidões práticas das TIC e da sua atitude em relação àqueles com quem ele/ela está a comunicar.<sup>8</sup>

Uma vez que a descrição de uma ‘competência’ está estabelecida a um nível muito geral, pode muitas vezes ser decomposta de forma proveitosa em conhecimento, aptidões e atitudes nas quais se baseia. É também possível anunciar um modelo de progressão. O nível de competência dos professores estagiários e educadores no seu primeiro contacto com as propostas, inicialmente repousam quicá nas amplas e diversas experiências que constituem o conhecimento quotidiano, mas o enfoque pode desenvolver-se para a aplicação apropriada das aptidões e especialidades existentes. Antecipamos subsequentemente o desenvolvimento de um sistema de referência normativo, sistemático e conceptual, capaz de guiar eticamente a reflexão e acção profissional consistente. Por fim é alcançado o ponto de interpretação e aplicação crítica, permitindo a reflexão sobre posições novas, diversas e contraditórias. Isto faz eco da hierarquia dos domínios da aprendizagem proposta por Macken-Horarik (1997), através da qual é esperado o progresso dos futuros professores e educadores.

As competências não estão focadas primariamente na instrução directa da língua, mas irão de encontro às necessidades tanto dos professores de línguas como de outras disciplinas. Apontam a situações educacionais onde crianças pequenas e estudantes tenham de usar progressivamente, num contexto circunscrito, a linguagem técnica ligada a um

---

<sup>8</sup> A Definição e Selecção das Competências Chave, Sumário Executivo: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/dese-co/en/index/02.html>.

domínio específico de conhecimento. Esta abordagem aponta à transferência do benefício de novas visões para o funcionamento das línguas em diversos contextos, para a prática educacional profissional em salas de aula linguisticamente diversas; é nova para professores e educadores, pois não costuma ser oferecida no currículo de formação do professor e do educador na maior parte dos países europeus.

### 3.5 Os três módulos

As competências subjacentes necessárias ao ensino de línguas, segundo a abordagem do EILA, foram identificadas, analisadas e desenvolvidas pela equipa do EUCIM-TE em três módulos:

- Aquisição da língua no contexto da instrução
- Metodologia de Aprendizagem e Ensino Inclusivo de Linguagem Académica
- Organização escolar para facilitar o Ensino Inclusivo de Linguagem Académica

Estas competências e directrizes pedagógicas associadas constituem o Currículo Europeu. Como realçado em cima, o Currículo é um documento estratégico e está projectado para ser implementado através de adaptações nacionais. Cada módulo está descrito em função das competências que estão a ser desenvolvidas e do conteúdo indicativo derivado da decomposição das competências em conhecimento constituinte, atitudes e aptidões.

<b>Módulo Um:</b>	<b>Linguagem e aquisição de línguas no contexto da instrução</b>
-------------------	--

#### *O quadro de competências*

Este módulo explora as implicações da adopção do modelo linguístico do EILA, que é explicado e fundamentado teoricamente na secção seguinte. Como este modelo linguístico é a base da abordagem do EILA, os professores e educadores estagiários precisam de desenvolver competências e aptidões no seu uso para uma instrução em matérias sensíveis à linguagem com sucesso. Estas aptidões podem ser ainda mais desenvolvidas no desenvolvimento profissional contínuo. Este módulo combina o conhecimento teórico com princípios da prática, baseados numa prática reflexiva. A competência na aplicação do modelo linguístico envolve sensibilidade cultural e a capacidade de analisar e se adaptar a situações concretas, indo deste modo para lá das soluções ‘técnicas’ de rotina.

Este módulo apoia tanto os professores estagiários, como os professores experientes, no desenvolvimento das seguintes competências:



- Competência para capacitar os alunos de segunda língua a aprender a linguagem do discurso académico, ou seja, os seus registos e géneros, e práticas sociais associadas. Isto envolve a capacidade de prestar atenção à linguagem usada em áreas temáticas específicas, tanto na sala de aula como nos materiais de ensino<sup>9</sup>.
- Competência na identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos de segunda língua de proveniências diversas e do papel da língua no sentido de dar resposta a essas necessidades em contexto de aprendizagem integrada. Isto envolve a capacidade de casar a língua e a substância do currículo e de perceber como trabalham juntos, tanto na prática como na teoria. Para fazer isto, precisam de ser sensíveis ao papel constitutivo desempenhado pela língua no conteúdo da disciplina, às identidades sociais dos alunos, interesses e estatuto, assim como às atitudes sociais e institucionais que prevalecem em relação à língua, valores e relações de poder.
- Competência na orientação dos argumentos políticos, sociais e culturais à volta de toda a política multilingue da escola e do seu significado para os alunos de segunda língua. Por exemplo, numa escola cujo ethos promova o uso exclusivo de uma única língua de ensino, os professores perceberiam que seria muito difícil aos alunos de segunda língua explorarem todo o seu repertório linguístico na aprendizagem.

### *Conteúdo indicativo (atitudes, conhecimentos e aptidões)*

#### *(a) Atitudes*

A principal expectativa é que os professores e alunos tenham em apreço que o uso da língua é um potencial para os actos sociais de criação de significado. Com esta perspectiva em mente, a língua é vista não apenas nos termos da sua forma (isto é, o seu léxico e gramática), mas como uma relação entre a forma e o significado, uma relação entre o sistema linguístico e o uso da língua na comunicação e interacção. Em princípio, todos os professores precisam de ser sensíveis às exigências dos géneros e registos apropriados às várias áreas temáticas do currículo, abertos a soluções criativas e preparados para aceitar e envolver – tanto quanto possível – os conhecimentos e aptidões existentes na língua materna dos alunos como recursos no processo de construção de uma linguagem académica na segunda língua. Terão também de ter atitudes positivas em relação aos alunos potencialmente vulneráveis, ser sensíveis às dificuldades dos alunos de minorias linguísticas e estar dispostos e capazes de os apoiar no atendimento às suas necessidades.

#### *(b) Conhecimentos*

Os professores estagiários desenvolverão um conhecimento da língua para os ajudar a analisar as práticas linguísticas dos seus alunos e a linguagem académica que os discentes precisam de aprender. Serão capazes de descrever a linguagem em termos linguísticos (fono-

---

<sup>9</sup> Isto pressupõe uma atenção generalizada às condições do aluno (disposição biogenética, idade, conhecimento da primeira língua/língua materna) e a sua pertinência para a linguagem académica exigida.

logia, grafologia, morfologia, gramática, léxico, semântica), de descrever diferenças entre a literacia e a oralidade e entre a comunicação do dia-a-dia e o discurso académico. Conhecerão o modelo do EILA e os seus conceitos principais – registo e género. Compreenderão os elementos e estruturas específicas da sua área temática. Compreenderão a importância do contexto e a importância da multimodalidade para a comunicação na sala de aula entre os alunos, assim como entre os alunos e os professores. Saberão como explicar padrões-chave de significado nos conteúdos curriculares (ex: descrever, classificar, decidir, julgar, explicar (princípios como a causalidade), e estrutura temporal. Saberão como usar selectivamente estes conhecimentos e aptidões para o planeamento e implementação do ensino e para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os professores serão informados sobre os actuais progressos em vários campos temáticos incluindo o multilinguismo, a política linguística e tendências demográficas que afectam perfis linguísticos locais e nacionais. Prestarão grande atenção às trajectórias de aquisição da primeira e segunda língua e a fenómenos como a ‘zona de desenvolvimento proximal’, a interferência e a transferência.

### *(c) Aptidões*

As competências subjacentes que estão no centro deste módulo envolvem o desenvolvimento e a aplicação de um conjunto específico de aptidões. Uma habilidade importante é a de observar e analisar com regularidade actos linguísticos para determinar quais os géneros e registos linguísticos que estão a ser usados. Isto envolverá uma consideração dos objectos de comunicação, das condições de interacção e o modo do registo relevante e como estão efectivamente a ser usados para criar significados. Uma aptidão adicional, baseada nestas observações, envolve uma avaliação técnica dos conhecimentos linguísticos dos alunos capaz de suportar um processo de planeamento para o desenvolvimento linguístico de alunos singulares em direcção à competência comunicativa num leque de situações de interacção.

**Módulo Dois: Metodologia de Aprendizagem e Ensino Inclusivo de Linguagem Académica**

### *O quadro de competências*

Na investigação sobre ensino e aprendizagem em ambientes linguísticos diversos, uma variedade de perspectivas e disciplinas ofereceu diferentes aproximações teóricas e estratégias metodológicas. De uma perspectiva histórica, a instrução para falantes de uma língua segunda ou adicional foi durante muito tempo vista como parte de uma investigação mais geral, tanto sobre os métodos de ensino de uma segunda língua como de uma língua estrangeira, que viu rápidas mudanças ao longo dos últimos 60 anos. Como resultado, o ensino da segunda língua (e da língua estrangeira) passou do método típico de tradução da gramática, para o áudio lingual e a seguir para métodos comunicativos, que por sua vez geraram uma variedade de diferentes interpretações.

Os conteúdos deste módulo admitem que alunos singulares vêm para a escola com um repertório de língua que possui uma base bio-cognitiva e que é influenciado por factores socioculturais. Também admite que o desenvolvimento linguístico dos alunos pode ser melhorado por um ensino inclusivo de línguas. A aprendizagem de línguas é vista como uma parte da aprendizagem dos alunos em práticas sociais na sua escola com a ajuda dos professores; quando esta ajuda é fornecida de uma maneira individualizada ao aluno, pode ser vista como um tipo de *scaffolding* para apoiar a aprendizagem.

Os formadores de professores na Formação Inicial de Professores e no Desenvolvimento Profissional Contínuo precisam de reconhecer que:

- É importante ajudar os alunos a aprender a usar a linguagem apropriada em diferentes actividades curriculares/escolares. O objectivo não é transmitir conhecimento sobre a estrutura da língua, mas promover uma participação efectiva na comunicação escolar, relevante e orientada para o conhecimento;
- Para fazer isso é necessário adoptar uma visão da língua que relacione a forma linguística ao significado no discurso (e vice-versa) de uma maneira sistemática;
- Pode ser retirado um significado particular de diferentes expressões linguísticas, mas apenas algumas expressões são adequadas em determinados contextos, ex.: a linguagem usada em discussões orais é normalmente imprópria para um relatório escrito em Ciência;
- Alunos provenientes de minorias linguísticas diversas podem beneficiar de uma instrução explícita nas diferentes possibilidades multimodais de expressar o significado, usando uma combinação de língua, áudio, visual e outros meios simbólicos para representar o significado: além disso deve ser fornecido aos alunos apoio e outros recursos simbólicos adequados à tarefa em mãos, para se tornarem utilizadores independentes da língua.

Nas situações de aprendizagem de línguas no mundo real, os alunos podem por vezes estar sujeitos a experiências alienantes e humilhantes. Os professores devem ser capazes de afirmar as identidades dos alunos, reconhecendo-as e construindo-as a partir dos conhecimentos linguísticos e culturais já existentes, encorajando-os a investir de forma colaborativa no processo de ensino-aprendizagem.

### *Conteúdo indicativo (atitudes, conhecimentos e aptidões)*

### *(a) Atitudes*

A atitude mais importante que é relevante para as competências acima, é a de os professores estagiários e os professores experientes deverem desenvolver uma orientação que tenha em atenção a coordenação da aprendizagem das línguas, e a aprendizagem dos conteúdos como um processo colaborativo, no qual as decisões sobre os métodos apropriados sejam tomadas em conjunto com os colegas, numa política linguística de toda a escola, que envolva tanto os professores de línguas como os professores das outras ‘disciplinas’. Outra atitude crítica é a abertura ao passado linguístico dos alunos como um recurso valioso, seja ele baseado nas suas línguas maternas ou baseado no registo linguístico do dia-a-dia. Futuros professores e professores experientes não devem ficar satisfeitos quando um aluno resolve um problema técnico correctamente, mas devem ficar duplamente satisfeitos quando as formulações linguísticas são efectivas e adequadas, indo para lá da simples concretização da tarefa e tentando dar uma contribuição para o enriquecimento linguístico do aluno.

### *(b) Conhecimentos*

Podem ser delineados os conhecimentos específicos e o saber-fazer a serem usados com desembaraço na prática pedagógica do EILA. Estes incluem um conhecimento bem estabelecido de disposições didácticas, métodos efectivos e bem-sucedidos que digam respeito a tópicos como a produção de texto, a leitura e reflexão sobre a língua – individualmente, em grupo ou em discussão na sala de aula. Há também uma acumulação de conhecimentos teóricos e profissionais para o ‘bom’ ensino em turmas cultural e linguisticamente heterogéneas, assim como a importância da idade e do nível linguístico de desenvolvimento como critério para a selecção e uso de métodos. Um aspecto crítico importante das competências gerais nesta área é a familiaridade com o critério exacto que pode ser invocado na selecção de tarefas e exercícios apropriados ao desenvolvimento linguístico. Este saber-fazer é somado a um compêndio flexível de ‘boas práticas’, nacional e internacional, apoiado por um sem número de exemplos.

### *(c) Aptidões*

Os ‘métodos’ de ensino não são elementos isolados no reportório de um professor; são compostos por conjuntos próprios de aptidões e conhecimentos que formam um esquema global para o ensino e aprendizagem. Isto envolve uma capacidade profissional e prática de integrar objectivos linguísticos e relacionados com outras matérias no contexto das necessidades e pré-requisitos de aprendizagem dos alunos. Para esse efeito, precisam da capacidade e do conhecimento técnico para efectuar uma ‘análise de necessidades’, assim como de adequar métodos, estratégias de ensino, materiais, disposições da sala de aula, etc. aos seus alunos e avaliá-los correctamente.

A gestão efectiva da sala de aula significa não perder de vista os objectivos do ensino enquanto se faz uma gestão hábil do período de tempo destinado ao ensino programado

no currículo. Em geral, professores experientes conseguem reformular expressões linguísticas levando-as de um nível informal para um nível linguístico académico, e são capazes de mudar de um nível implícito para um tratamento explícito de formulações linguísticas. Usam estratégias de ensino que promovem o desenvolvimento de estratégias de ensino efectivas e adequadas nos alunos, fazendo uso de opções multimodais, como os organizadores gráficos por exemplo.

## Módulo Três: Organização escolar para facilitar o Ensino Inclusivo de Linguagem Académica

### *O quadro de competências*

Este módulo considera algumas condições necessárias mas não suficientes para uma política linguística vibrante em toda a escola e a implementação total da abordagem do EILA. Fala da linguagem académica no contexto da organização escolar e faz um resumo das condições básicas que permitem uma institucionalização bem-sucedida da abordagem do EILA na escola.

Como resultado da abordagem do EILA, é de grande importância incorporar sistematicamente a aprendizagem das línguas no currículo e este terceiro módulo introduz as competências-base exigidas aos professores estagiários e aos professores experientes. A invocação destas competências dependerá da diversidade cultural e linguística da população escolar e das competências de ensino do corpo docente. Além disso, o argumento aqui é que, não só os professores de línguas e das outras disciplinas trabalharão em conjunto, mas também darão o seu contributo para o desenvolvimento da política linguística da escola. Tais decisões e sucessivas implementações de decisões não são para ser levadas a cabo por um único professor, mas são o resultado de processos comunicativos conjuntos nas escolas e precisam de ser iniciados e ancorados a nível organizacional.

São necessárias quatro competências para uma implementação bem-sucedida do currículo do EILA:

- Colaboração em rede num contexto de diversidade: De forma a lidar com o ambiente multicultural e multilingue (na sala de aula, no contexto escolar, e o passado sociocultural dos alunos), os professores desenvolvem aptidões para comunicar efectivamente em tais situações sociais. O objectivo global da colaboração em rede é o de reforçar a participação na escola de todos os actores: alunos, professores, pais e outros educadores.
- Planeamento num ambiente escolar heterogéneo (diversidade no passado cultural e linguístico dos alunos): Os professores precisam de competências de planeamento para as actividades na sala de aula, programar aprendizagem inclusiva para todas as aulas e de tarefas de gestão administrativa escolar gerais. O objectivo é providen-

ciar um ambiente de aprendizagem que forneça oportunidades, encorajamento e apoio, tanto para alunos como para professores.

- Avaliação linguística em contextos de diversidade linguística (e cultural): Implementar o EILA numa população escolar heterogénea exige que sejamos capazes de identificar as competências linguísticas dos alunos, de maneira a supervisionar o seu progresso, assim como a criar um plano de ensino e aprendizagem feito à medida.
- Aconselhamento em ambientes multiculturais e multilingues: O aconselhamento exige uma prática pedagógica reflexiva e aberta. Os professores precisam de competências para analisar e reflectir sobre as actividades e resultados do ensino para aconselhar, por um lado, alunos e pais acerca do progresso educacional e por outro, os colegas (e os próprios) para melhorar as práticas pedagógicas.

Estas competências mostram fortes semelhanças com as competências-chave exigidas para a profissão docente (e por isso também exigidas pelo EILA) no planeamento e deliberação de uma política colaborativa, como identificado pela União Europeia:

- competência para trabalhar com conhecimento, informação e tecnologia;
- competência para trabalhar com os seus colegas, seres humanos aprendizes, colegas e parceiros na educação;
- competência para trabalhar com a sociedade em geral a nível local, regional, nacional, europeu e global.

### *Conteúdo indicativo (atitudes, conhecimentos e aptidões)*

#### *(a) Atitudes*

As atitudes globais exigidas a professores estagiários e professores experientes são: consciência linguística, empatia cultural, abertura a novas ideias, iniciativa social e reflexão.

Comunicação efectiva com actores (alunos, professores e pais) de proveniências culturais e linguísticas diversas exige alguma empatia cultural, assim como uma mente aberta para ser capaz de interagir com esta diversidade de actores de forma imparcial. Em conjunto com a iniciativa social, a cooperação frequente e em rede com estes actores pode ter lugar para reforçar o compromisso de todos os actores na escola: alunos, professores, pais e outros educadores.

A reflexão garante que os professores estão constantemente conscientes do seu desempenho docente de forma a adaptar as suas práticas às necessidades de um contexto de ensino cultural diverso. Os professores examinam o seu trabalho como estando incorporado no contexto global da escola e da comunidade circundante.

Tais professores estão prontos para cooperar no planeamento de um ensino inclusivo de linguagem académica, para mutuamente avaliar e oferecer apoio e aconselhamento. Contribuem também para o desenvolvimento de uma filosofia comum da sua escola, uma



que percebe o ensino inclusivo de linguagem académica como sendo aberto a diferenças e à educação intercultural, e que afirma a participação democrática de todos os interessados como parte de uma escola bem-sucedida, também ao nível das competências do desenvolvimento dos alunos.

### *(b) Conhecimentos*

Diversas áreas-chave de conhecimento valioso que pode ser aplicado podem ser ainda mais detalhadas. Estas incluem um conhecimento profundo de condições, métodos e estratégias de comunicação bem-sucedidas, e a implementação de elementos inovadores nas áreas de planeamento linguístico e da política de ensino das línguas, participação parental e de formação adicional baseada nas línguas. Outra área de conhecimento acumulado e saber-fazer estabelecido é a de um conhecimento abrangente de métodos e ferramentas de diagnóstico linguístico válidos e predominantes em diferentes grupos etários, que podem ser traçados em oposição às condições técnicas do seu ensino para alcançar um 'alinhamento construtivo' (Biggs, 1999).

### *(c) Aptidões*

Para a implementação de um currículo EILA, os professores estagiários e experientes precisam de desenvolver aptidões comunicacionais para interagir eficazmente em ambientes sociais que estão (directamente) relacionados com o contexto educacional. Os estagiários devem ser capazes de seleccionar o reportório comunicativo apropriado tendo em conta o passado cultural do outro actor (alunos, pais e professores).

Além disso, os estagiários precisam de desenvolver aptidões de organização e planeamento que levem, mais tarde, à criação de um plano linguístico escolar sólido, como o eixo central na organização de um currículo escolar: isto pode incluir o estabelecimento de uma relação de trabalho entre as aulas oferecidas por cada língua oficial, línguas minoritárias e línguas estrangeiras no plano global.

A partir da perspectiva do EILA sobre as aptidões necessárias para organizar, avaliar e aconselhar – particularmente dados os diferentes registos envolvidos – estão ligadas à cooperação essencial entre os professores de línguas e os outros. Ligado a isto, está a capacidade de seleccionar os métodos apropriados de avaliação linguística, sumativa e formativa, e dos diagnósticos linguísticos em ambientes multilingues na implementação e avaliação, assim como com a assistência de peritos; também a aptidão de 'traduzir' inteligivelmente o significado dos resultados da assistência individual ou de grupo e medidas educacionais correctivas.

A capacidade de criar um plano linguístico defensável e coerente pode ser vista na formação inicial dos professores como uma progressão em três fases:

- Na primeira fase da formação inicial, os alunos adquirem a capacidade de criar um plano linguístico com base no seu estatuto de membro de uma equipa que observa e analisa a ‘realidade escolar’ no âmbito de um estágio.
- Na segunda fase, tentam testar as suas aptidões de diagnóstico linguístico, em particular, de uma forma mais alargada e recomendar acções a médio e longo prazo para planear oportunidades de aprendizagem linguística sob a supervisão dos seus supervisores. Ao interagir com os pais, alunos e professores aprofundam e treinam as suas aptidões de consultadoria.
- Na terceira fase da formação, os futuros professores atingem não só a capacidade de participar num plano exaustivo de planeamento linguístico na sua escola, mas também de o levar a cabo em nome do conselho ou administração da escola. Ao fazê-lo, incluem peritos externos e pessoas interessadas que são importantes na comunidade ou na vizinhança e trabalham em conjunto em rede com outras escolas.

### 3.6 Avaliação e apreciação da implementação do Ensino Inclusivo de Linguagem Académica

Hoje em dia, na Europa há critérios nacionais num número de sistemas educacionais estatais que são reflectidos na avaliação do desempenho de escolas individuais. Neste contexto, certamente que não é apenas sobre o desempenho de estudantes singulares mas dos desempenhos das escolas como sistemas educacionais. Provisões e serviços especializados são considerados no contexto do desenvolvimento escolar interno (gestão da escola e da sala de aula) e responsabilização pública (em relação às comunidades, distritos e sistemas nacionais). A inter-relação entre a organização escolar, administração educacional, ensino e desempenho escolar foi examinada de perto em estudos que olharam em detalhe tanto para as características qualitativas como para as quantitativas, e nos dão alguns dados interessantes acerca de escolas bem-sucedidas como sistemas educacionais no respeitante à diversidade linguística e cultural.

Apesar disso não há normas nacionais ou internacionais para o desempenho escolar ou do currículo para o ensino da segunda língua ou adicional. Como consequência, não existe nenhum critério de avaliação aceite. Contudo, é possível adoptar as medidas e referências existentes para avaliar a implementação do novo currículo de uma forma geral.

Em geral, os quadros de avaliação em diferentes sistemas de formação (professor e gestão) são definidos por uma avaliação sistemática. As versões nacionais do Currículo Europeu deverão incluir um quadro de avaliação (definido a nível escolar e docente). Da perspectiva da equipa do EUCIM-TE, a primeira premissa é a de que o quadro de avaliação nacional deveria abranger os requisitos nacionais e locais que ficarão mais operacionais à luz do EILA. Além disso a equipa do projecto considera-o como essencial para incorporar uma dimensão tanto formativa como sumativa no quadro da avaliação.

O plano de avaliação tem dois objectivos: Por um lado, deverá tornar passível de verificação se as competências de gestão e ensino foram alcançadas e por outro lado, a avaliação irá sustentar o planeamento subsequente do ensino inclusivo de linguagem académica. Além disso, os resultados da avaliação precisam de ser reconhecidos por ambos, tanto pelos futuros professores como pelas instituições de formação e sua administração. Portanto, a avaliação precisa de ser criada de forma sumativa e formativa, fornecendo dados sobre a obtenção dos objectivos e informação sobre o processo de implementação.

## 4. Ensino Inclusivo de Linguagem Académica (EILA)

A secção seguinte considera a proposta do EILA em relação ao ensino e aprendizagem. Examina em primeiro lugar a aprendizagem das línguas em ambientes multilingues, e depois explica o modelo avançado pelo consórcio EUCIM-TE e as consequências políticas da sua adopção.

### 4.1 Aprendizagem de línguas em contextos linguísticos diversos

Desde os anos sessenta que tem sido reconhecido, de uma forma geral, que os alunos minoritários de segunda língua cuja primeira língua não é a língua de ensino estão numa situação precária (cf. Picht, 1964; Bernstein, 1971; Oevermann, 1972). Estudos sobre os resultados de alunos indicam que tipicamente os alunos de minorias têm sérias desvantagens na aprendizagem académica; têm também a tendência de experimentar dificuldades no mercado de formação vocacional, assim como no mercado de trabalho. No princípio do século XXI, as descobertas do PISA resultaram numa discussão mais alargada sobre os decepcionantes resultados educacionais das crianças de minorias linguísticas – um fenómeno com o qual todos os países industrializados contemporâneos são confrontados. Este fenómeno não afecta apenas aqueles que tiveram imigração laboral activa nos últimos 40/50 anos. Mesmo países que eram eles próprios países de emigração durante esse período, estão agora preocupados com questões de integração e educação dos alunos de minorias<sup>10</sup>.

Investigadores identificaram um número considerável de possíveis razões para resultados educacionais tão baixos, que vão desde factores estruturais ou políticos a sociológicos (Fend, 2008: 38-44). Contudo, a investigação mostrou que os factores linguísticos desempenham um papel central no sucesso escolar dos alunos de minorias linguísticas. Da

---

<sup>10</sup> Ver McPake et al. (2007) para uma visão geral recente do estado e situação da língua adicional nos países europeus.

mesma forma, nos últimos 50 anos, debates e discussões na maioria dos países europeus com significativa imigração laboral ou diversidade linguística tornaram as pessoas mais conscientes dos conceitos de ‘linguagem académica’ assim como do ‘ensino e aprendizagem da língua segunda/adicional’.

Actualmente as provas vão muito para lá do simples reconhecimento da importância de factores linguísticos. Para processos específicos foram identificados aspectos dos quais dependem a aquisição de conhecimento cultural relevante e as aptidões. De facto, o problema não é a linguagem em geral mas antes um tipo especial de linguagem: a linguagem académica. No campo de investigação da ‘aprendizagem da segunda língua’ a distinção entre a linguagem quotidiana de comunicação e a linguagem académica já é conhecida há décadas, de uma forma ou de outra. Um modelo amplamente conhecido foi desenvolvido com base na investigação educacional sueca e canadiana: a diferenciação entre (BICS) Competências Básicas de Comunicação Interpessoal e (CALP) Proficiência Cognitiva da Linguagem Académica (Cummins, 1979). Estudos mostram que alunos bilingues adquirem relativamente depressa o BICS, mas o CALP demora mais tempo a ser adquirido. Cummins realça também que, no caso dos alunos bilingues, elementos da sua proficiência na primeira língua irão ser transferidos para a sua proficiência a nível da segunda língua. Por outras palavras, há uma ‘Proficiência Subjacente Comum’ (CUP) entre a L1 e a L2. Além disso, Cummins acredita que CALP é transferido de uma forma mais extensiva que BICS.

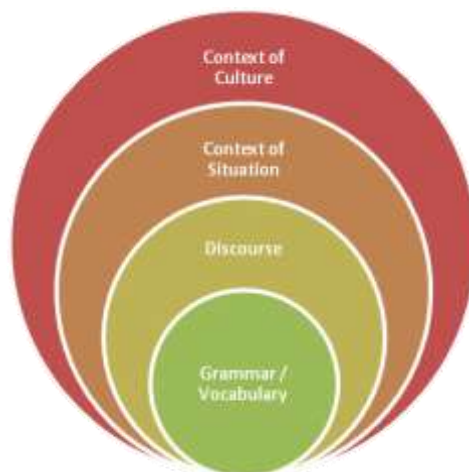
No contexto escolar, BICS, CALP e CUP são conceitos úteis. Durante muito tempo, professores atentos na escola repararam que alunos com grande capacidade de fluência verbal na comunicação diária (BICS) podem ter problemas mais significativos e desafios linguísticos mais complexos, quando for altura de escrever textos que produzam explicações técnicas, argumentos detalhados, descrições precisas em linguagem académica formal, e compreender material de leitura complexo (CALP). As competências nestas áreas de linguagem académica estão intimamente ligadas ao sucesso na escola. Por isso, no que aos constituintes linguísticos diz respeito, podem ajudar a enfrentar as desvantagens educacionais das crianças e adolescentes de minorias linguísticas. Além disso, vários estudos mostraram que alunos bilingues com boas competências na linguagem académica não só não estão em desvantagem (PISA, 2000), como até podem apresentar melhores resultados quando comparados com alunos que são falantes nativos (cf. Gillborn, 2006: 23). Uma implicação deste resultado é que há alunos que são falantes nativos (assim como alunos de minorias linguísticas) que podem beneficiar do apoio para melhorar a sua proficiência na linguagem académica. Como consequência destas percepções aprofundadas sobre a proficiência da linguagem académica, a actual pesquisa e desenvolvimento nos sistemas escolares está a prestar uma maior atenção aos desafios específicos da linguagem académica (cf. Gogolin et al., 2010). A investigação actual neste campo reconhece a importância da escrita e literacia académica, assim como da linguagem académica e de registos de áreas temáticas que a ela estão ligados. Durante a idade escolar, este é sem dúvida o ponto de acesso para um conhecimento escolar relevante.

É por isso essencial que cada professor tenha um entendimento claro das maneiras diferenciadas nas quais a linguagem e os recursos simbólicos relacionados representam e

constituem significado no currículo e nas actividades da sala de aula, pelas quais são responsáveis. O desenvolvimento da linguagem académica, da linguagem como um meio de aprendizagem é de fundamental importância na capacidade de aprender e é benéfica, tanto para os alunos de minorias linguísticas, como para muitos alunos que são falantes nativos. Isto quer dizer que cada professor deve estar familiarizado com os registos e géneros usados no currículo escolar na sua e em outras áreas de ensino, e como os significados do registo da sua área de ensino são transmitidos de forma multimodal. Cada professor deve ser capaz de apoiar os seus alunos a usar estes registos, géneros e significados multimodais de forma apropriada. Consequentemente, o currículo do EILA amplia as noções anteriormente estabelecidas do desenvolvimento linguístico para reconhecer a valiosa compreensão contemporânea da comunicação académica e da competência comunicativa.

## 4.2 A abordagem linguística do EILA

O EUCIM-TE tem por finalidade apoiar educadores cujos ambientes de trabalho ou professores cujas salas de aula incluam alunos de minorias linguísticas e outros alunos que podem não estar a atingir todo o seu potencial educacional por razões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem académica. Progressivamente, espera-se que os professores que ensinam alunos de minorias linguísticas ensinem não apenas a sua disciplina, mas também a subjacente proficiência em linguagem académica que é exigida que os alunos aprendam para a sua área temática. Tradicionalmente, foi muitas vezes aceite como garantido que os alunos iriam simplesmente desenvolver a capacidade de usar esta linguagem académica com sucesso, mas esta suposição revelou-se altamente questionável. Por essa razão, os professores precisam de estar mais atentos à linguagem académica que usam, a como melhor podem apoiar os alunos a desenvolvê-la, e a como podem transmitir aos alunos a importância da linguagem académica para o sucesso académico. É importante seleccionar um modelo linguístico que seja apropriado ao seu objectivo e que chame a atenção para as funções da linguagem em contextos académicos. Por esta razão, em vez de um modelo formal que trate apenas do sistema linguístico, o EUCIM-TE seleccionou um modelo linguístico que relaciona o sistema linguístico ao seu uso funcional e proporciona uma compreensão dos processos de comunicação na sala de aula. A base para o Currículo do EILA é o modelo da Linguística Sistémica Funcional (SFL; Halliday 1989), que analisa a linguagem como um recurso para o significado, e descreve como as pessoas criam significado nos textos e nos contextos sociais da sua vida do dia-a-dia. O desenvolvimento linguístico acontece como parte do processo de ter acesso ao conhecimento do mundo e à comunicação com os outros.



**Figura 2** – Relação da língua com o contexto social

Este modelo linguístico explora como a língua varia com o contexto e relaciona a língua ao contexto usando vários níveis: cultura, situação, discurso e gramática/vocabulário (ver fig.2). Por exemplo, pode-se olhar para uma aula na sala de aula no seu contexto de cultura (o ambiente escolar e a subcultura na sociedade), no seu contexto de situação (a situação do professor, da linguagem e de alunos de culturas distintas a falarem de um assunto), como um processo de discurso (como um debate na turma, por exemplo) e como gramática/vocabulário em combinação ou 'léxicogramatical'<sup>11</sup>. O contexto da cultura de escola e de sociedade inclui as disciplinas e áreas temáticas da educação. Em contraste, muitas outras tradições de investigação em aprendizagem de línguas em geral, e também de aprendizagem de línguas adicionais, não foram direccionadas para relacionar a língua, o discurso e o contexto como um todo significativo, e por isso não foram capazes de tratar o papel da língua como um meio de aprendizagem ou de relacionar a língua com a diversidade de forma adequada.

A abordagem linguística do EILA têm como objectivo tratar das questões de diversidade nas salas de aula ou ambientes de trabalho e reconhece os contextos sociais e culturais como relevantes, não apenas para a aprendizagem de linguagem académica mas também para o sucesso na escola e na sociedade.

O modelo da SFL oferece dois conceitos centrais que podem ser usados para ver como o discurso académico funciona ao longo do currículo e para orientar processos de ensino e aprendizagem de discurso académico. Um desses conceitos é o de '**género**', que se refere a tipos específicos de texto ou discurso. "Para nós um género é um processo social, por etapas e orientado para objectivos. Social, porque participamos em géneros com outras pessoas; orientado para objectivos, porque usamos os géneros para fazer as coisas acontecerem; por etapas, porque normalmente são necessárias algumas etapas para atingirmos os nossos objectivos." (Martin & Rose 2007: 8). E deve ser enfatizado com veemência que os géneros não são padrões regimentados e rígidos, mas são flexíveis e variáveis e podem ser

<sup>11</sup> N.T. O termo implica que não é feita nenhuma distinção categórica entre a gramática e o léxico: os significados mais amplos são atingidos sintacticamente, os mais delicados de forma lexical.



vistos como tendências gerais sujeitas a modificações situadas. Alguns dos géneros prototípicos de ensino são: Relato, Narrativa, Método, Relatório, Explicação e Exposição (ver Schleppegrell, 2004: 85). Podem, além disto, ser ligados aos níveis de desenvolvimento da primeira língua ou ao nível qualitativo da linguagem académica usada para atingir um objectivo específico de aprendizagem. A ênfase não está na autoridade (por vezes arbitrária) dos géneros escritos, mas sim que através de uma adequada sensibilização pedagógica dos professores, educadores e pais, mais membros da sociedade deveriam ter o direito de aceder aos géneros, como um ponto de entrada para se tornarem instruídos (Halliday & Webster, 2009: 122). Deste modo, o ensino de línguas ao longo do currículo ganha importância para lá da sala de aula e em especial para lá da sala de aula de línguas. A ligação entre o género linguístico e o conhecimento socialmente relevante permite às crianças pequenas e aos alunos crescer e participar de forma efectiva no mundo fora das escolas.

Os géneros prototípicos assumem uma forma mais especializada dentro das áreas temáticas: uma Explicação de Ciências, que explica o porquê da ocorrência de um fenómeno científico, é diferente de uma Explicação de História, que explica as causas e consequências de eventos históricos. Os alunos precisam de perceber os géneros das áreas temáticas que é esperado que leiam nos manuais escolares e que se espera que utilizem na sua escrita. Também se espera que participem nos géneros orais na sala de aula. Os géneros de ensino têm grande valor para os professores de outras disciplinas que ambicionam compreender as exigências linguísticas feitas aos seus alunos e para os professores de línguas que têm como objectivo apoiá-las.

Outro destes conceitos é o de ‘**registo**’. O registo é definido como “um conjunto de significados que é apropriado a uma função particular da linguagem, juntamente com as palavras e estruturas que expressam esses significados. Podemos referir-nos a um ‘registo da matemática’ no sentido dos significados que pertencem à linguagem da matemática...e que uma linguagem deve exprimir se está a ser usada para fins matemáticos” (Halliday 1978: 195). O registo de uma disciplina (como a matemática) é um ‘significado potencial’ que permite aos alunos interpretar e produzir os textos da disciplina. O registo é o meio linguístico através do qual os professores e alunos interagem e constroem em conjunto a sua experiência partilhada da disciplina. De um ponto de vista linguístico, a parte central do papel do professor é a de ajudar os alunos a construir o registo da sua disciplina ou área temática. Uma compreensão mais aprofundada da variedade de maneiras a partir das quais os professores alcançam este objectivo pode ser inestimável para os professores de outras disciplinas, que desejam compreender o papel da linguagem académica no processo de ensino e aprendizagem nas suas próprias salas de aula.

### 4.3 Consequências políticas da adopção do modelo

O projecto EUCIM-TE desenvolveu a abordagem e a pedagogia associada do EILA com a intenção declarada de dar forma à cultura de formação dos professores ao longo da Europa, como resposta às circunstâncias e necessidades delineadas no Preâmbulo, com particular ênfase no que diz respeito aos alunos de minorias linguísticas.

Ainda que o EUCIM-TE não tenha um controlo directo em relação à extensão do currículo que será implementado – e como muitas outras iniciativas de currículo produzidas externamente, deverá ser adaptável a ponto de ser adoptado, é razoável perguntar o que implicaria a adopção total. Aspectos do CEC são candidatos à inserção nos quatro níveis (ver abaixo) da formação de professores e desenvolvimento profissional, mas a implementação total iria inclui-los todos:

- formação inicial dos professores numa universidade. Ex.: um curso de quatro ou cinco anos que combinasse a licenciatura com o estatuto de professor qualificado
- qualificação profissional pós-graduação. Ex.: certificado de pós-graduação em educação que ofereça o estatuto de professor qualificado
- formação inicial na escola, acompanhada por cursos de formação de professor
- formação contínua e desenvolvimento profissional. Ex.: cursos focalizados de curta duração
- módulos dentro do programa de mestrado

Estes níveis estão diferentemente organizados e estruturados nos países da UE. Por esta razão, o CEC proclama um número de competências base, sendo que a introdução e realização das quais dependerá das circunstâncias locais e nacionais. Fornece um suporte para adaptações nacionais e locais. Numa adopção nacional total, um grupo de especialistas do EILA seriam treinados como conselheiros de linguagem académica, capazes de apoiar as tarefas contínuas como o planeamento, organização e coordenação, assim como na facilitação de mais formação no ensino de linguagem académica. Não seria irracional procurar ter pelo menos um especialista assim em cada escola. O EILA não é um apêndice do ensino de línguas, mas uma parte constituinte do ensino na sala de aula e da gestão e organização escolar.

Os desafios postos pela diversidade cultural e linguística e a expansão de uma abordagem intercultural dirigida à educação de todos os alunos, quer dizer que inevitavelmente os professores na Europa precisarão de mobilizar novas aptidões. O relatório Eurydice (2004: 70) identificou três questões, que no nosso ponto de vista, precisam de ser tratadas na formação de professores europeus: a importância crítica de ensinar a língua de instrução; o reconhecimento das línguas maternas dos alunos de antecedentes linguísticos diversos como um potencial recurso; e a promoção do interculturalismo. Da perspectiva da formação de professores, o apoio para o desenvolvimento linguístico dos alunos de minorias linguísticas está dentro do princípio mais vasto da igualdade de direitos; vários documentos<sup>12</sup> recentes da UE declararam a necessidade da remoção dos entraves estruturais sociais às crianças e jovens que querem concretizar todo o seu potencial. Isto exige que os sistemas escolares desenvolvam uma pedagogia apropriada para alunos, alunos com passados socioeconómicos e etnolinguísticos e necessidades de aprendizagem variados. Dado

---

<sup>12</sup> Ex.: O Livro Verde de 2008 da Comissão Europeia, Migração e Mobilidade: desafios e oportunidades para os sistemas educacionais da UE ou a resolução de 2009 do Parlamento Europeu sobre esta questão.

que os professores não podem reformular as experiências passadas dos seus alunos, dotes biológicos ou circunstâncias socioeconómicas – apesar de todos estes factores serem relevantes para o ensino e aprendizagem – o princípio da igualdade de direitos deveria conduzir a pedagogias sensíveis ao aluno e a uma disposição do currículo que permita que os alunos de antecedentes linguísticos variados aprendam de forma efectiva.

Adoptar o modelo do EILA envolveria aprender sobre o conteúdo do currículo na área do desenvolvimento da linguagem académica, formação nos princípios da didáctica sensível ao aluno e organização escolar para facilitar a aprendizagem inclusiva. Equiparia professores estagiários e educadores com uma aptidão para compreender o papel central que a língua da escolarização – normalmente a língua oficial ou maioritária do país – desempenha no ensino e aprendizagem em todas as áreas temáticas, e promover a aprendizagem de línguas e outras disciplinas através de escolhas pedagógicas informadas. Como indicado em cima, o termo ensino inclusivo de linguagem académica é usado para sinalizar o valor do compromisso em relação ao princípio da inclusão, que está agarrada a esta visão particular sobre a linguagem quando funciona em ambientes linguísticos e culturais variados.

A formação de professores está no seu melhor quando responde, não apenas às mudanças nas escolas, mas apoia também as mudanças de direcção. Há um consenso emergente entre os educadores que, em princípio, o desenvolvimento da linguagem académica dos alunos deveria ser considerado como uma parte integral do ensino de todas as disciplinas. Na prática há uma necessidade de os professores prestarem atenção a como os recursos linguísticos (ex.: vocabulário e gramática) são usados em áreas específicas do currículo. O ensino de línguas não deveria ser entregue aos professores da língua nacional ou aos professores da língua de herança ou estrangeira (essas são de facto formações nas quais é usado um registo e um estilo particular). Além disso, os professores de línguas e outras disciplinas deveriam colaborar para assegurar que as necessidades de linguagem académica dos seus alunos sejam satisfeitas em todas as disciplinas. Esta colaboração envolve professores de diferentes disciplinas na partilha dos seus objectivos de ensino e na adopção de abordagens de ensino apropriadas à promoção tanto da aprendizagem de línguas como de conteúdos.

## 5. Adaptação Nacional do Currículo Europeu Para a Formação de Professores – Ensino Inclusivo de Linguagem Académica

### 5.1 Contexto

O Currículo Europeu para a Formação de Professores (ECC) foi desenvolvido como uma resposta a dois desenvolvimentos sociodemográficos e educacionais ao longo da União Europeia: diversidade etnolinguística crescente nas populações escolares (ex.: alunos de comunidades minoritárias e migrantes cuja língua materna/primeira é diferente da língua escolar), e a necessidade de uma provisão sistemática e com princípios para uma formação inicial e contínua sensível à língua para todos os professores (não apenas os especialistas linguísticos).

O ECC, como uma declaração de currículo supranacional, pode ser usado pelo menos de duas maneiras. Em primeiro lugar, pode ser usado como um conjunto de pontos de referência para a análise das necessidades dos sistemas de formação de professores em todos os Estados Membros. Em segundo lugar, pode ser visto como um conjunto de princípios e directrizes educacionais para a adaptação nacional estratégica e desenvolvimento a longo prazo.

É reconhecido que, no momento presente, os sistemas de formação de professores em toda a UE responderam de formas diferentes à diversidade etnolinguística. A forma(s) através da qual os sistemas educacionais nacionais responderam à diversidade etnolinguística pode ser vista em grande medida em termos de histórias de migração e assentamento de comunidades minoritárias, trajetórias políticas de integração social, e práticas e valores educacionais que prevalecem.

Do ponto de vista da sintetização dos potenciais e desafios da adaptação do CEC nos diferentes sistemas de formação de professores da EU, três dimensões parecem ser importantes para consideração:

- enquadramento e regulações estatutárias nacionais que controlam a formação de professores, em especial no que diz respeito à formação inicial dos professores
- disposições políticas e ideológicas relativas ao ensino da língua adicional/segunda e ao ensino bi/multilingue
- capacidades infra-estruturais das universidades e de outras instituições de formação de professores de acomodar e adaptar as novas iniciativas curriculares.

Estas três dimensões são analiticamente distintas, mas na prática diária estão ligadas do ponto de vista dos formadores de professores.

Dado que os diferentes sistemas nacionais estão em locais diferentes em termos da sua prática e política actual, não é possível avaliar o potencial e as possibilidades da adop-

ção e adaptação do CEC de uma forma simplista. Em vez disso, um esquema analítico que englobe as três dimensões supracitadas pode servir como um dispositivo para criar uma imagem instantânea das posições de cada um dos sistemas de formação de professores dentro do consórcio do EUCIM-TE.

## 5.2 Análises Nacionais

Sistema de formação de professores	Quadros estatutários nacionais	Disposições políticas e ideológicas	Capacidades infra-estruturais
<b>Bulgária</b>	Flexível, cada universidade pode introduzir material novo nos módulos de metodologia de ensino (formação inicial); (formação contínua) o desenvolvimento profissional contínuo (DPC) é uma possibilidade.	Os formadores de professores estão envolvidos na discussão sobre questões como: ‘como tornar consistentes as expectativas nacionais e da UE em relação à integração de todos os estudantes?’; parece haver espaço para a negociação e o desenvolvimento.	As universidades podem introduzir novos programas de formação de professores; redes existentes de profissionais (formadores de professores, professores, funcionários ministeriais, etc.) podem ser activadas para promover o desenvolvimento.
<b>Alemanha (Renânia do Norte-Vestefália - RAA)</b>	Autonomia das universidades no que diz respeito à criação do currículo; a maioria das universidades vê a necessidade de incluir questões de aprendizagem da segunda língua num curso, disciplina de especialidade ou num curso de mestrado que esteja no raio de acção da actual reforma da formação de professores; presentemente a formação contínua de professores não trata esta questão de forma exhaustiva; contudo, a RAA começou acções de formação para formadores de professores; módulos para a formação contínua de professores, conselheiros linguísticos em fase de revisão de acordo com o CEC IALT	O novo governo estatal está interessado em assuntos que dizem respeito à aprendizagem de línguas em condições de plurilinguismo; sondagens entre alunos e professores mostram claramente o interesse e a necessidade distinta da competência no que diz respeito à diversidade linguística, mas uma noção do apoio linguístico como uma tarefa integrada no trabalho escolar diário e focado nos aspectos académicos da linguagem em todas as disciplinas ainda não foi desenvolvido.	As universidades podem introduzir cursos como uma medida voluntária; a RAA desenvolveu um plano de implementação em cooperação com o Ministério da Educação a respeito de cursos para formadores de professores em seminários, para ser seguido pela formação contínua e pela formação de conselheiros linguísticos, inclui também 100 associações de pais através de uma organização de cúpula, assim como uma extensão através da participação no centro de transferência e cooperação do FörMig com as organizações irmãs do RAA noutros seis

	e em cooperação com o Ministério da Educação.		estados federais.
<b>Luxemburgo</b>	Forte possibilidade de mudança para abraçar as ideias do novo currículo; apoio político está potencialmente disponível.	Difundida aceitação social do multilinguismo; as preocupações educacionais estão focadas na obtenção de altos níveis de sucesso para alunos de todos os antecedentes linguísticos.	Ameaças potenciais à adopção e adaptação nacional do CEC: falta de coordenação entre os diferentes organismos ministeriais e profissionais. Liderança intelectual ambivalente das autoridades universitárias.
<b>Os Países Baixos</b>	O quadro existente de qualificações da formação de professores precisa de ser alargado para acomodar e definir o CEC em termos de nível; o CEC precisa de ser expresso em competências profissionais.	Debates sobre se o multiculturalismo deve ou não ser parte do Holandês como uma 2ª língua; profissionalmente há espaço para os formadores de professores negociarem o conteúdo e entrega do novo currículo; a crise financeira e a recente mudança de governo podem ter impacto no desenvolvimento do currículo.	Espaço considerável para o desenvolvimento de um currículo inspirado no ECC.
<b>Portugal</b>	Legislação nacional rígida na administração da formação inicial de professores pode atrapalhar qualquer esforço de adopção e adaptação; (formação contínua) o desenvolvimento profissional contínuo é uma possibilidade.	Há um reconhecimento oficial das necessidades de aprendizagem dos alunos de minorias; contudo o ensino da 2ª língua é visto como sendo distinto da aprendizagem do currículo integrado na escola.	Possibilidades de inserir aspectos do CEC em módulos de metodologia do ensino em universidades e na formação contínua de professores; falta de formadores de professores qualificados no campo do IALT pode funcionar como travão.
<b>Eslovénia</b>	O quadro nacional pode ser desenvolvido para acomodar uma iniciativa inspirada no CEC; (formação contínua) o desenvolvimento profissional contínuo	São reconhecidas as necessidades de aprendizagem dos alunos de minorias; está em vigor uma estratégia nacional para integrar os alunos de	No presente não há nenhuma medida no currículo para apoiar a formação de professores no que diz respeito à integração de alunos de



	nuo é uma possibilidade.	minorias; há apoio académico e profissional para mais desenvolvimento.	minorias; o Ministério da Educação tem um plano de acção em marcha para levar avante uma iniciativa inspirada no CEC.
<b>Suécia</b>	A autonomia estabelecida das universidades significa um desenvolvimento desigual nas provisões para a formação de professores para o Sueco como segunda língua; (formação contínua) o desenvolvimento profissional contínuo é uma possibilidade.	Sinais de uma mudança em direcção à ofuscação das questões da 1ª e 2ª língua no debate educacional público; o bilinguismo (e a educação bilingue) são vistos como prejudiciais para o sucesso académico em alguns círculos.	Indícios de apoio para projectos locais; consciência crescente da importância da língua na experiência educacional dos alunos de minorias; nova política governamental sobre a formação de professores examinará cuidadosamente todos os programas de formação de professores e isto poderá ter impacto nos programas inspirados no CEC.
<b>RU (Inglaterra)</b>	Forte orientação do Governo sobre o currículo de formação inicial de professores; apoio (ou requisito) embrionário do Governo para o grau de MA (Mestrado) na formação de professores; questões relacionadas com as línguas minoritárias não estão articuladas no currículo de formação inicial, ex.: o Inglês como língua adicional não é uma disciplina de especialização nos programas de formação inicial. (formação contínua) o desenvolvimento profissional contínuo é uma possibilidade.	Forte apoio retórico para o multilinguismo e para um alto nível de sucesso educacional para todos os estudantes; mas não há nenhum currículo dedicado ao Inglês como língua adicional; as questões da língua segunda/adicional são desviadas para o Inglês (L1-disciplina normalizada) e literacia do Inglês.	Iniciativas locais e regionais de DPC são possíveis, mas por norma sem apoio do governo central; redes profissionais activas que podem estar restringidas ao DPC, como está prescrito no currículo de formação inicial de professores; desenvolvimentos inspirados no CEC podem precisar de ser sóbrios e procurar a integração oportuna com programas de formação inicial existentes a nível local.

### 5.3 Sumário

Em quase todos os sistemas nacionais/regionais de formação de professores inspeccionados, a carência de formação dos professores no que diz respeito a assuntos de diversidade linguística foi reconhecida. Contudo, na maioria dos casos, ainda está numa fase exploratória a forma como esta carência pode ser concretizada em termos de uma adaptação efectiva na sala de aula e na formação/educação dos professores em diferentes níveis. Uma visão geral da presente capacidade e prontidão para a adaptação nacional sugere que seria necessário um leque de abordagens variadas e sensíveis ao contexto para a disseminação e adopção do Currículo Europeu para o Ensino Inclusivo de Linguagem Académica a nível nacional. Uma abordagem do tipo ‘tamanho único para todos’ não seria apropriada por causa dos diversos ambientes políticos e administrativos nos quais a formação de professores é levada a cabo. É provável que o processo de adopção e adaptação seja complexo em todos os casos; os formadores de professores precisam de negociar os seus percursos através dos quadros estruturais legais (relativos à educação) e os climas políticos em mutação. Por isso há a necessidade de todos os membros do projecto EUCIM-TE e dos seus parceiros nacionais de formação de professores continuarem a ter em conta as necessidades nacionais e os desenvolvimentos políticos; ao mesmo tempo iriam precisar de consolidar e reforçar as redes existentes de parceiros profissionais e interessados que colaboram. Para o CEC IALT ser encaixado nos sistemas nacionais de formação de professores por toda a UE seria necessário envolver todas as partes interessadas num diálogo sustentado.

## 6. Bibliografia

- Ahrenholz, B. (ed.) (2010). *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Bernstein, B. (1971, Repr. 2003). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge (Class, codes and control. Vol. 1).
- Biggs, J. (1999). 'Enhancing teaching through constructive alignment'. In: *Higher Education*. Vol. 32. No. 3. 347-364.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- Byram, M. (2008). 'Plurilingualism, education for plurilingualism and the languages in and of education'. In: *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26. septembra 2008 = Languages in Education: Proceedings, September 25-26, 2008, Ljubljana, Slovenia. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (page numbers missing)
- Cummins, J. (1979). 'Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children'. *Review of Educational Research* 49/79, 222-251.
- DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Federal Statistical Office, Neuchâtel (2010). <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Deutsches PISA-Konsortium (ed.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich
- ECC IALT Manual and TEP Reports. [www.eucim-te.eu](http://www.eucim-te.eu)
- European Commission's Green Paper (2008). *Migration & Mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. [http://ec.europa.eu/education/school21/com423\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf)
- European Parliament Website (2001). [http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2\\_3\\_0\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2_3_0_en.htm)
- Eurydice Report (2004). *Integrating Linguistic Minority Children into Schools in Europe*. Brussels: EURYDICE.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag
- Field, S., M. Kuczera & B. Pont (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education. Education and Training Policy*. Paris: OECD.
- Gillborn (2002). Inclusive schooling in multi-ethnic societies. In: C. Campbell (ed.). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, policies and practices*. London: Institute of Education, University of London
- Gogolin, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann + Helbig-Verlag
- Gogolin, I. et al. (2010). *Abschlussbericht des Modellprogramms FÖRMIG*. Hamburg: mimeo.
- Green, T. F. (1999). *Voices: The Educational Formation of Conscience*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.
- Hallam, S. & Toutounki, I. (1996). *What Do We Know About the Grouping of Pupils by Ability?* A Research Review (Viewpoints)
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

- Halliday, M.A.K. & J.J. Webster (2009). *Language and Education*. London and New York: Continuum (= Volume 9 in the Collected Works of M.A.K. Halliday).
- Kneip, N. (2009). 'Milieu social-compétences langagières/intelligence-réussite scolaire ou l'étrange inertie de la logique déterminante de la réussite scolaire luxembourgeoise'. In C. Berg, L. Kerger, N. Meisch and M. Milmeister (ed.). *Savoirs et engagements*. Hommage à Georges Wirtgen. Differdange, Luxemburg: Phi. Université du Luxembourg (ScientiPHIc, 5), 177–189.
- Kress, G. (2010). *Multimodality*. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London: Routledge.
- Leung, C. (2001) English as an Additional Language: Distinct Language Focus or Diffused Curriculum Concerns? In: *Language and Education* 15,1. Multilingual Matters, 27–43
- Macken-Horarik, M. (1997). 'Relativism in the politics of discourse: A response to James Paul Gee'. In A. Luke, S. Muspratt and P. Freebody (ed.). *Constructing Critical Literacies*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Martin, J. & D. Rose (2008). *Genre Relations*: Mapping Culture. London: Equinox.
- Mc Pake et al. (2007). Making Provision for Community Languages: Issues for teacher education in the UK. In: *Language Learning Journal*, Vol. 35 (1), 99–11
- Mc Pake et al. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages. <http://www.ecml.at/mtp2/publications/Valeur-report-E.pdf>
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft*. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Analyse und Dokumentation. Olten u.a.: Walter.
- PISA (2000). <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/>
- REICH, H. H.. u. H. Roth (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg: Behörde f. Schule, Jugend u. Berufsbildung, Amt für Schule.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle?* Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern u.a.: Lang.
- Rychen, D. S. & L.H. Saganik (ed.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe & Huber.
- Schleppegrell, M.I. (2004). *The Language of Schooling*. A Functional Linguistic Perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Exton, PA: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Slavin, R.E. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We know, What We Need to Know. In: *Contemporary Educational Psychology*, Vol 21 (1), 43–69.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational.
- Sukhnandan L. & B. Lee (1998). *Streaming, setting and grouping by ability*. Slough: NFER.
- Troyna, B. & I. Siraj-Blatchford (1993). Equal Opportunities, Research and Educational Reform: Some Introductory Notes. In: *British Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 3.

- Troyna, B. & I. Siraj-Blatchford (1993). Providing support or denying access? The experiences of students designated ESL and SN in a multi-ethnic secondary school. In: *Educational Review*, Vol. 45, No. 1, 3-11.
- Vollmer, H.J. (2008). 'Language across the curriculum'. In: *Jeziki v izobraževanju: zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26. septembra 2008 = Languages in Education: Proceedings, September 25-26, 2008, Ljubljana, Slovenia. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. (page numbers missing)
- Wößmann, L. & G. Schütz (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Office for Official Publications of the European Communities. [www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/\\_IMPORT\\_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf](http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENTRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf)

## 7. Glossário

### Notas introdutórias

O seguinte glossário reúne os principais conceitos, termos e siglas que foram utilizados no projecto EUCIM-TE. Tem como objectivo esclarecer os termos, expressões e siglas usados nas discussões e na documentação do projecto. Em vez de fornecer definições formais, organiza de forma breve os termos de forma a enquadrá-los na discussão.

<b>Abordagem às línguas como um todo</b>	O ensino das línguas como um todo está assente na concepção de que os sistemas linguísticos estão interligados e que a divisão para formação de aptidões específicas deveria ser evitada. No que diz respeito ao ensino da língua primeira e segunda, esta abordagem (também chamada abordagem integrada às línguas como um todo) é uma forma de ensinar a língua primeira e segunda que reflecte os princípios de aquisição das duas línguas. Em situações de ESL, a abordagem às línguas como um todo é, por vezes, usada para preparar os alunos para o ensino predominante.
<b>actos de significado</b>	Em termos semióticos, a "parole" ("fala") é uma acção literal levada a cabo por convenções que lhe permitem ter significado (por exemplo, significado declarativo ou interrogativo), enquanto a "langue" ("língua") é o sistema de significado latente a partir do qual podem originar os actos de significado (Saussure, 1916). Apesar de "actos de significado" se ter tornado num termo técnico, bastante elaborado na linguística pós-estruturalista, também demonstra a importância que o significado tem para acção humana (Bruner, 1990).
<b>aprendizagem integrada de línguas e conteúdos (AILC)</b>	A Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC) acontece quando o ensino e a aprendizagem da "disciplina" (por exemplo, em, Geografia ou Ciências Humanas) ocorre de forma simultânea com o ensino de línguas, nomeadamente línguas estrangeiras. No Ensino da Língua Inglesa (ELT), as formas de AILC eram conhecidas como "formação com base no conteúdo", "Inglês no programa escolar" e "educação bilingue". Na AILC, o desenvolvimento da língua é originado em contextos de aquisição de conhecimento e a aprendizagem de conteúdos tem o objectivo de desenvolvimento da linguagem.
<b>aptidões/capacidades</b>	Lado a lado com o conhecimento e as atitudes, as aptidões fazem parte das três componentes que costumam ser as metas específicas do "desenvolvimento de competências". Uma aptidão básica é considerada a capacidade para efectuar uma ou mais actividades desenvolvidas através da repetição, levadas a cabo com frequência, de forma automática, sem necessidade de reflexão. As aptidões de níveis superiores envolvem acções complexas de julgamento, bem como proficiência técnica, e podem ser encontradas numa variedade de áreas (aptidões psicomotoras, sociais, linguísticas, etc.). A "capacidade" sugere uma habilidade subjacente, resultante da maturação ou da aprendizagem. Ver <b>competência</b> .

<b>aquisição de uma língua segunda</b>	Pode significar a aquisição de uma língua segunda/adicional ou do estudo deste mesmo processo. O EUCIM-TE enfatiza o último. O estudo da aquisição de uma língua segunda abrange trabalho básico e aplicado em como é que as crianças e adultos adquirem ou perdem a proficiência na língua segunda, quer por meio de uma aprendizagem autodidáctica ou com ajuda formal, individualmente ou em grupo, em ambiente de língua estrangeira, língua segunda ou língua franca (por exemplo, Doughty & Long, 2010).
<b>Associação Nacional para o Desenvolvimento Linguístico no Programa Escolar (NALDIC)</b>	A NALDIC (Associação Nacional para o Desenvolvimento Linguístico no Programa Escolar) é uma associação do Reino Unido, de professores de Inglês como língua adicional (EAL) que promove o desenvolvimento das políticas, práticas e investigação do EAL. Junta os profissionais do EAL através de grupos regionais e de interesse. Ver <i>Inglês como língua segunda/adicional</i> .
<b>atitudes</b>	Uma atitude é, geralmente, entendida como um padrão duradouro de reacções de avaliação em relação a um pessoa, um objecto ou um assunto. Dizem respeito, principalmente, aos sentimentos, crenças e valores do professor ou do aluno. As atitudes manifestam-se através do comportamento, mas também são, em parte, temperamentais, com dimensões cognitivas e afectivas. Na União Europeia, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida pretende promover dez “competências-chave” em que as “atitudes” associadas aos novos valores Europeus projectados, desempenham um papel importante juntamente com o conhecimento e as aptidões. Contudo, numa perspectiva educativa, mudar atitudes em áreas de preconceito cultural como o racismo ou a xenofobia não é uma tarefa fácil. Ver também <i>competências/desenvolvimento de competências</i> .
<b>avaliação</b>	A avaliação é um conjunto metódico de dados sobre a aprendizagem do aluno para fins administrativos ou pedagógicos. Algumas avaliações são diagnósticas e/ou formativas, destinadas a seleccionar estratégias adaptáveis de ensino e a dar <i>feedback</i> de apoio em trabalhos escritos. Uma avaliação mais formal será, provavelmente, periódica e sob a forma de um exame ou um teste padronizado. Os testes podem ser normativos (posicionamento dos alunos) ou criteriosais (avaliação por referência a objectivos). A finalidade da avaliação pode variar, mas irá incluir o <i>feedback</i> sobre trabalhos escritos, verificação dos resultados de aprendizagem, atender às necessidades de certificação e regime de condicionamento de acesso – gerir o progresso dos indivíduos no sistema. No entanto, a educação não pode ser uma actividade neutra em termos morais ou políticos.
<b>Clubes <i>Benjamin</i></b>	Os Clubes <i>Benjamin</i> (1981-2010) foram uma iniciativa original apoiada por uma ONG, a “Groupe d'aide au développement de l'enfant”, e desenvolvida em conjunto com o Departamento de Necessidades Especiais do Ministério da Educação de Luxemburgo. Os clubes apoiavam o ensino inclusivo de línguas nos primeiros anos, oferecendo uma mistura original de grupos recreativos de pais e filhos, orientação e aconselhamento, intervenções terapêuticas qualificadas, reabilitação da



	comunidade e da educação parental. O futuro destes clubes é incerto, uma vez que as prioridades de financiamento mudaram a seguir às eleições de 2009, no Luxemburgo.
<b>competência</b>	A competência é a capacidade de criar de forma adequada, perante uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes pré-adquiridas, de uma forma apropriada ao contexto, nomeadamente em novas situações que exijam uma resposta flexível. Na UE, o "desenvolvimento de competências", é por norma, o formato preferido para expressar a intencionalidade dos programas educacionais, apesar do seu elevado nível de generalidade. Por exemplo, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida distingue 10 competências-chave que são fundamentais para a realização pessoal, a cidadania activa, a inclusão social e o emprego. Ver <i>competência comunicativa</i> .
<b>competência comunicativa</b>	A competência comunicativa consiste, geralmente, na capacidade de aplicar as regras gramaticais de uma língua na criação de frases com significado. Além disso, implica também possuir sensibilidade suficiente no uso da linguagem para empregar um registo adequado tanto para a situação, como para as relações sociais dos interlocutores envolvidos. Originalmente enunciado por Hymes (1972), o termo foi recontextualizado por Canale e Swain (1980) e outros para o ensino da língua segunda/adicional, onde influenciou posteriormente tanto a investigação, como o desenvolvimento pedagógico.
<b>competências básicas de comunicação interpessoal (BICS)</b>	Este conceito foi proposto pelo psicólogo Cummins, especializado em temas da educação, e remete para os tipos de comunicação relacionados com a interacção formal e social, por exemplo os cumprimentos, embora a fronteira do que pode ser considerado "básico" dependa das circunstâncias. Assim as BICS não podem ser consideradas uma variedade da língua composta por palavras e frases do dia-a-dia. Além disso, nem todo o tipo de linguagem informal é BICS, por exemplo uma conversa entre desconhecidos num contexto social pode ser algo bastante complexo, principalmente numa língua segunda/adicional. Os professores usam, frequentemente, expressões do quotidiano para explicar conceitos complexos (Cummins 1992, 2008). Ver também <i>proficiência cognitiva da linguagem académica</i> .
<b>Consciência linguística</b>	A consciência linguística refere-se ao tipo de conhecimento de quando nos afastamos da experiência directa do uso da língua e desenvolvemos uma meta-cognição sistemática no que toca aos códigos e às convenções, em resumo como a língua "funciona". Apesar de consistir de conhecimento explícito sobre a língua como um sistema tanto no dia-a-dia, como em contextos sociais específicos, também engloba a decomposição crítica de textos (ou seja, simplifica a crítica retórica), permitindo ao aluno ver através da língua que manipula e discrimina.
<b>Crianças Migrantes e Educação: um desafio para os sistemas educativos da UE</b>	Este Livro Verde sobre a educação de migrantes foi elaborado pela Comissão Europeia, em Julho de 2008, como parte da agenda social renovada. Trata da integração de migrantes em vários sistemas educativos europeus e faz parte de um pacote de medidas para reforçar o acesso, a abertura e a solidariedade entre os cidadãos europeus. Ver

	<a href="http://ec.europa/education/news/news490_en.htm">http://ec.europa/education/news/news490_en.htm</a> .
<b>Currículo</b>	O termo “currículum” tem sido determinado com várias definições dadas ao longo do tempo. Sob a influência do movimento psicométrico, as definições anteriores consideraram o currículo como uma declaração dos resultados pretendidos da aprendizagem do aluno. Recentemente, o conceito de “crítica do currículo” e um interesse renovado nos processos e línguas de encontros educacionais levaram à opinião de que um currículo é tanto uma proposta possível para a acção (Stenhouse, 1975) como um texto constituído por várias camadas (Pinar et al., 1975), negociado em vez de dado e capaz de ser analisado a partir de uma multiplicidade de pontos de vista (ex.: muitos dos programas curriculares são feitos de acordo com o género). Os currículos são artefactos culturais, reinterpretados pelos professores para o seu próprio contexto, como acontecerá, certamente, com o EUCIM-TE.
<b>ensino de línguas em idade precoce</b>	Há um interesse óbvio da parte dos educadores na aquisição de línguas em idade precoce e no papel da educação no seu apoio. Ao juntar o falar com simples actividades partilhadas nas quais as “conversas” podem ser construídas, faz parte do senso comum da maternidade e é uma forma embrionária de scaffolding. Alguns autores observaram que os cenários ritualizados em idade precoce cumprem estas condições: por exemplo, tomar banho, vestir, interpretar papéis e jogos de exploração. Aqui, o adulto ajusta, de forma intuitiva, o grau de complexidade da linguagem necessário para a competência da criança e estimula o desenvolvimento linguístico através da interacção verbal.
<b>Ensino integrado da segunda língua</b>	Recentemente, na União Europeia, o ensino da língua segunda de alunos migrantes foi considerado uma parte integral do programa escolar, que levou a novas iniciativas educativas que disponibilizam formação e qualificação aos professores com alunos provenientes de minorias linguísticas e étnicas. O projecto EUCIM-TE é um exemplo.
<b>Ensino na língua dominante</b>	Nos últimos 50 anos houve um aumento da tendência das escolas europeias para não excluir alunos de minorias linguísticas do currículo “regular” criado para a população estudantil em geral. Como resultado desta política, espera-se que os alunos provenientes de minorias linguísticas em países da UE façam parte do ensino predominante (ou seja, não em escolas separadas).
<b>escrever para aprender</b>	Normalmente, as actividades de “escrever para aprender” são tarefas de escrita curtas, de improviso e informais, que ajudam os alunos a pensar através de conceitos-chave ou ideias apresentadas num curso. As actividades “escrever para aprender” são fundamentais para muitos programas de Escrita ao longo do Currículo porque são eficazes a atingir metas de ensino através da escrita. Difundiram-se principalmente pelos Estados Unidos. Ver <a href="http://wac.colostate.edu/intro">http://wac.colostate.edu/intro</a> .
<b>estratégia de Lisboa</b>	Com o nome da cidade onde foram assinadas, a estratégia de Lisboa delineou os procedimentos para a implementação dos objectivos criados pelo Conselho da Europa informal, que teve lugar em Lisboa no ano 2000, em volta das aspirações gémeas da coesão social e de um crescimento económico Europeu sustentável. Foi aprovado o conceito

	de “sociedade do conhecimento”, cujo aparecimento foi considerado crucial para atingir os dois objectivos.
<b>falante nativo</b>	Em termos abstractos, um “falante nativo” é o “interlocutor-ouvinte exemplar numa comunidade com um discurso completamente homogéneo” (Chomsky, 1965). Isto não abrange apenas uma realização tipologicamente exemplar, mas também assume uma língua limitada e assente na comunidade com um discurso homogéneo associado a um estado-nação. Esta abordagem levou a que o termo “falante nativo” constituísse um conceito problemático com sérias dúvidas em relação à sua exactidão empírica, apesar de esta noção ser amplamente usada quer no discurso académico, quer no dia-a-dia. A referência ao falante nativo é, frequentemente, vista como um gesto ideológico (Doerr, 2009).
<b>falante quase nativo</b>	A meta do ensino de línguas estrangeiras é o chamado “falante quase nativo”. Esta formulação assenta na noção normativa e dúbia do “falante nativo” e pode intimidar os professores e alunos não-nativos. Se considerarmos o ensino linguístico como uma prática social na fronteira de, pelo menos, duas culturas e línguas, haver um progresso linear em direcção ao falante nativo exemplar é algo que não faz muito sentido (Kramsch, 1993). Tal como “falante nativo”, o termo é geralmente usado como um gesto ideológico.
<b>FÖRMIG</b>	O FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, disponibiliza apoio a crianças e jovens de minorias imigrantes) é um programa BKL (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung) que pretende melhorar as oportunidades das crianças e dos jovens com um passado migrante. O objectivo principal é o de apoiar as iniciativas inovadoras dos Estados Federais (Bundesländer) na área da educação de línguas, avaliá-las e facilitar a transferência de boas práticas, assim como guiar um planeamento futuro. O FÖRMIG é um antecedente importante do EUCIM-TE.
<b>género</b>	A palavra “género” vem da palavra em Francês para “tipo”. Historicamente, o termo referia-se a géneros literários tais como épico ou poesia, mas estendeu-se ao uso social da língua onde a forma é governada pelas expectativas e códigos que têm, de certa forma, um certo carácter convencional. O termo é usado amplamente na teoria da literatura, na teoria da comunicação social e, recentemente, na linguística, para designar um tipo distinto de texto com “semelhanças familiares”, por exemplo o “western spaghetti” ou o “haiku” japonês. Um conhecimento de género permite uma interpretação crítica e subtil de textos individuais que nos recordam a natureza social da sua criação.
<b>gráficos organizadores</b>	Os gráficos organizadores são ferramentas de instrução que oferecem um mapa iconográfico de relações entre ideias num texto, usando assim um modo complementar para representar a estrutura do discurso. São recomendados pela sua utilidade em métodos de ensino multimodais que nem sempre foram muito valorizados no ensino académico (Jiang and Grabe, 2009).

<b>Inglês como língua segunda/adicional (ESL / EAL)</b>	Na literatura da educação das línguas, este termo tem tendência a ser usado para referir o uso, o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em três contextos: (a) Inglês para grupos de emigrantes e minorias linguísticas em países de Língua Inglesa, que usam a sua língua materna em casa e na comunidade, mas usam o Inglês na escola e no trabalho; (b) Inglês usado de forma geral num país cuja língua oficial é outra, por exemplo, na Índia, e (c) Inglês falado por indivíduos cuja língua materna não é o Inglês.
<b><i>Linguajar</i> ( comunicar através da língua)</b>	O “Languaging” ocorre quando os indivíduos plurilingues usam, de forma flexível, todos os recursos linguísticos que possuem em várias línguas, para comunicarem uns com os outros, sem fazerem um uso muito rigoroso das convenções de quaisquer línguas existentes no seu reportório. Ver <i>plurilinguismo</i> .
<b>Ler para Aprender (R2L)</b>	Ler para Aprender é um programa de literacia reconhecido. Foi desenvolvido por académicos australianos para possibilitar aos alunos ler e escrever bem em níveis apropriados às suas idades, anos escolares e áreas de estudo. Em cada faixa da escolaridade uma “matéria” é integrada com o ensino da leitura e da escrita que permite aos alunos serem bem-sucedidos. Tem sido influente a nível internacional, incluindo uma adopção significativa na Suécia. Este programa engloba várias tarefas complexas e requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas bem como na promoção de novas informações sobre as línguas e a pedagogia (Martin & Rose, 2007). Ver <i>consciência linguística</i> .
<b>língua adicional</b>	Ver <i>língua segunda</i>
<b>linguagem académica</b>	Ver <i>proficiência cognitiva da linguagem académica; línguas de instrução</i>
<b>línguas de instrução</b>	Do ponto de vista da linguística funcional, as línguas de instrução são um caso particular da interpenetração da língua e do contexto social. Pode diferir significativamente da língua usada pelo aluno no seu quotidiano (ver CALP) e esta diferença pode vir a ser particularmente problemática para os alunos de minorias linguísticas cujo reportório linguístico pode precisar de ser alargado. É de acrescentar que a Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa lançou um projecto intitulado “as línguas de instrução” em 2006 (Vollmer, 2006); em termos políticos, isto baseou-se no CEFR mas caminhou em direcção a um reconhecimento crescente de entidades multilingues e a uma preocupação com grupos vulneráveis. Ver <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (CEFR)</i> .
<b>linguística funcional</b>	A gramática funcional é diferente da gramática tradicional no sentido em que se concentra na língua como um recurso de significado em vez de um conjunto de regras sintácticas. Esta perspectiva coloca em primeiro lugar a relação entre a forma da língua (expressão) e o significado em contexto.
<b>literacia</b>	No geral, este termo significa a capacidade de ler e escrever numa determinada língua; mas a investigação actual realizada nesta área, considera importantes as práticas sociais relacionadas com a leitura e a

	<p>escrita (Street, 2005). Freebody e Luke (1990) desenvolveram um modelo de literacia eficaz que pretendia reconciliar as abordagens do método global, da teoria do som e a literacia crítica, ao criar um repertório de práticas que obrigava os leitores e os escritores a executar quatro actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) <i>Desvendar o código</i>: exige reconhecer e usar as características fundamentais e a estrutura de textos escritos que incluem: o alfabeto, os sons das palavras, a ortografia, as convenções e padrões da estrutura frásica e o texto;</li> <li>(2) <i>Participar nos significados</i>: requer a compreensão e composição de textos com significado (escritos, visuais ou falados) a partir dos sistemas de significados de determinadas culturas, instituições, famílias, comunidades, estados e assim por diante;</li> <li>(3) <i>Uso funcional</i>: exige abranger as relações sociais nos textos; saber e agir em diferentes funções culturais e sociais que os mais variados textos executam quer dentro quer fora da escola, e saber que estas funções moldam a forma como os textos estão estruturados, o tom, o grau de formalidade e a sequência dos componentes;</li> <li>(4) <i>Análise e transformação críticas</i>: requer a compreensão e acção na noção de que os textos não são neutros, que representam opiniões próprias e que anulam outros pontos de vista, influenciam as pessoas e que os planos e os discursos podem ser criticados e alterados, de formas novas e híbridas.</li> </ol> <p>Compreender a complexidade da literacia é essencial para o ensino das línguas num contexto de diversidade linguística.</p>
<b>literacia crítica</b>	<p>A literacia crítica refere-se à forma como a linguagem é usada em contextos sociais e considera a língua, os textos e discursos como uma tecnologia normativa para suportar as visões do mundo, ao construir categorias sociais e moldar as identidades pessoais. Esta abordagem à literacia tem o poder de desestabilizar as categorias e noções sociais, como o género e a identidade. A capacidade crítica é um processo mental assim como uma metodologia e implica que os alunos tenham de ser capazes de ler textos de uma maneira activa e reflexiva de forma a melhor compreender o poder, a desigualdade e a injustiça nas relações sociais.</p>
<b>multimodalidade</b>	<p>A multimodalidade refere-se ao uso de uma variedade de meios semióticos de comunicação, por exemplo, conjugar um texto escrito com cliques de vídeo ou páginas Web. Apesar de esta prática ser um lugar-comum no quotidiano na era da Web 2.0, vai contra as sociedades ocidentais e os seus sistemas educativos (Kress, 1988). Em particular, tem havido uma tendência para excluir representações visuais dos programas “académicos” excepto quando as convenções as permitem (por exemplo, diagramas científicos). A linguagem, propriamente dita, está predisposta para a multimodalidade.</p>
<b>OCDE: Sem Mais Fracassos: Dez Passos para a</b>	<p>A publicação “Sem Mais Fracassos” da OCDE é uma fonte importante na avaliação das necessidades crescentes dos sistemas educativos euro-</p>

<b>Equidade na Educação</b>	peus. O seu objectivo é encontrar formas de combater o insucesso escolar resultante das desigualdades sociais e culturais de acesso à educação, principalmente, no que diz respeito aos migrantes e às minorias étnicas em perigo de serem marginalizados. A OCDE publicou vários relatórios por país, que estão disponíveis <i>online</i> . Ver <a href="http://www.oecd.org/edu/equityineducation">www.oecd.org/edu/equityineducation</a> .
<b>Parcerias para a Formação de Professores (TEP)</b>	As Parcerias para a Formação de Professores são estruturas inovadoras de <i>feedback</i> e disseminação, desenvolvidas no contexto do projecto EUCIM-TE. São um veículo essencial para a simplificação da adopção e adaptação local do projecto do Currículo Europeu para a Formação de Professores. As TEPs têm um segundo objectivo que é a criação de uma relação sustentável entre a investigação e a prática da formação do professor (Duarte, Roth & Weis, 2010).
<b>Perfil da Política para o Ensino das Línguas</b>	Os Perfis da Política para o Ensino das Línguas são uma acção levada a cabo pela Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa, que disponibiliza aos seus estados-membros a oportunidade de analisar a sua prática e política actual (e anterior), e formular possíveis desenvolvimentos futuros. A reflexão de um determinado perfil pode incluir todo o Estado Membro ou uma região ou cidade dentro de um estado-membro. Esta acção teve lugar pela primeira vez em 2002-2003 ( <a href="http://www.coe.int/lang">www.coe.int/lang</a> ). Ver <i>portefólio europeu das línguas</i> .
<b>PIRLS/IGLU (Estudo sobre o Progresso Internacional da Literacia de Leitura / Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung)</b>	O PIRLS/IGLU é um meio padronizado de avaliação internacional que foi desenvolvido em conjunto com os países participantes e aplicado a jovens com 15 anos de idade em ambiente escolar. Entre 2000 e 2009 foram levadas a cabo quatro avaliações com referências a critérios. A sua finalidade é avaliar, em oposição a referências, o êxito dos alunos no momento em que atingem a escolaridade obrigatória. Até à data, foram avaliadas três áreas: leitura, matemática e ciência.
<b>plurilinguismo</b>	O plurilinguismo é um neologismo do Conselho da Europa/UE que designa os indivíduos com a capacidade de usar mais do que uma língua para comunicar; é diferente do multiculturalismo no sentido em que o último menciona uma situação onde várias línguas são usadas simultaneamente por diferentes grupos na sociedade (apesar de nem todos serem propriamente plurilingues). O plurilinguismo abrange um afastamento do desenvolvimento segregado de línguas com vista a estimular os alunos a “desenvolver um reportório linguístico no qual todas as capacidades linguísticas tenham um lugar” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas).
<b>política linguística baseada na escola</b>	Uma política escolar linguística completa pode ajudar a escola a ser um agente solidário na conquista de metas sociais e culturais mais amplas, permitindo à escola ter uma visão distribuída e coerente de todos os aspectos da educação linguística. Este processo consiste, particularmente, na identificação de problemas, compilação de dados, tomada de decisões, implementação e avaliação. Uma política escolar linguística completa é um meio que permite à escola aderir a uma colaboração reflexiva. Ver <i>profissional reflexivo</i> .
<b>Portefólio Europeu das</b>	O Portefólio Europeu das Línguas foi desenvolvido e governado pela

<b>Línguas</b>	Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa desde 1998 até ao ano 2000. Foi divulgado a nível pan-europeu durante o Ano Europeu das Línguas como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento do plurilinguismo e do multiculturalismo. Os projectos seguintes foram dedicados à formação de professores no uso do portefólio como um instrumento de monitorização do desenvolvimento linguístico em alunos em contexto formal e informal, mas também para registar e documentar o progresso da aprendizagem de línguas e de experiência culturais em geral. Ver <i>plurilinguismo; Perfil da Política para o Ensino das Línguas</i> .
<b>proficiência cognitiva da linguagem académica (CALP)</b>	Este conceito foi proposto por Cummins (1992, 2008) para se referir aos tipos de comunicação associados ao trabalho "académico" na escola e na universidade. Sabe-se que a CALP engloba expressões de linguagem formais e vocabulário técnico de domínios académicos. Desenvolver a CALP a um nível apropriado de eficácia é uma tarefa a longo prazo, no caso dos falantes da língua segunda/adicional pode demorar até 8 anos ou mais. Ver também <i>competências básicas de comunicação interpessoal (BICS)</i> .
<b>proficiência subjacente comum</b>	Este conceito foi proposto por Cummins (1992) para se referir a um conceito fundamental na sua análise do bilinguismo. Gráfica e metaforicamente, o modelo foi representado como um iceberg com dois picos. Acima da água (experiência quotidiana da língua) surgem dois picos separados representando a L1 e a L2 como entidades separadas. No entanto, por baixo estão unidos, nenhuma língua a funcionar separadamente, mas ambas a funcionar através do mesmo sistema de processamento.
<b>profissional reflexivo</b>	Para se ser um "profissional reflexivo (Schön, 1982) é preciso mais do que introspecção. A reflexão deve ser crítica e deve ter o poder de mudar a acção. Considera que o conhecimento profissional é tácito e partilhado, bem como formal, com base no conhecimento hermético que cada profissão possui. É o ideal dos profissionais autónomos que confiam menos nas soluções triviais adquiridas na universidade do que na criatividade flexível e saber-fazer profissional. O conceito é relevante para os arquitectos, advogados e médicos assim como para os professores.
<b>projecto de promoção da leitura (leesbevorderingsproject)</b>	Vários países da UE apoiam projectos de promoção da leitura, por exemplo os "Leesbevorderingsprojecte", que são projectos de desenvolvimento da literacia no contexto holandês, cujo objectivo é desenvolver uma cultura de leitura entre as crianças e os jovens.
<b>Protocolo de Instrução Protegido e em Observação (SIOP)</b>	O SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) é um modelo explícito de instrução, desenvolvido pelo Centro de Investigação sobre a Educação, a Diversidade e a Excelência no Estados Unidos, para a formação apoiada que os professores poderiam usar para melhorar o sucesso académico dos alunos com uma proficiência limitada do Inglês (Echevaria & Short, 2010).
<b>Quadro Europeu Comum de Referência para as</b>	Foi desenvolvido no âmbito do projecto "Ensino de Línguas para a Cidadania Europeia" do Conselho da Europa. O quadro de referência



<b>Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (CEFR)</b>	especifica as directrizes do plano de acção numa “escala completa do uso da língua bem como os vários tipos de conhecimentos e competências necessárias para o seu uso, de modo a permitir a qualquer um dos seus utilizadores descrever os seus objectivos e resultados”. O CEFR foi desenvolvido como uma ferramenta para descrever os resultados dos alunos de línguas estrangeiras na Europa e é também usado como um instrumento de referência da UE e de muitos dos sistemas educativos nacionais para o desenvolvimento curricular e de avaliação da língua.
<b>reajustamento do ensino de línguas</b>	Este programa foi criado pelo governo do Luxemburgo com a finalidade de melhorar o ensino de línguas nas escolas. Tinha como objectivo manter o plurilinguismo e apoiar a justiça social num meio multilingue complexo. O programa foi fundado no Perfil da Política para o Ensino das Línguas que foi estabelecido segundo o projecto do Conselho da Europa. (Berg & Weis, 2007). Ver <i>perfil da política para o ensino das línguas</i>
<b>registo</b>	O “Registo” é como se costuma dizer um termo usado para referir a linguagem especializada. Foi definido por Halliday (1978) como um grupo de significados adequados a uma função particular da língua, em conjunto com as palavras e estruturas para exprimir esses significados. Podemos falar de um “registo matemático” para referir os significados que pertencem à linguagem matemática, que é o que uma língua deve expressar se estiver a ser usada para fins matemáticos.
<b>scaffolding / scaffolding bilíngue</b>	O termo “scaffolding”, tal como a metáfora indica, faz referência às componentes estruturais do ensino que apoia a aprendizagem através da dependência de transição (Wood, Bruner and Ross, 1976). Está relacionado com a “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, que tem uma utilidade própria. Quando o ensino da língua está integrado com o ensino de conteúdos, então temos duas oportunidades para o “scaffolding” (Gibbons, 2002). O “scaffolding” bilíngue é o uso de duas ou mais línguas em qualquer contexto de ensino em salas de aula que apoiam a aprendizagem.
<b>Schools Where Literacy Thrives (Escolas onde a literacia prospera)</b>	O “Schools Where Literacy Thrives” é um projecto que foi levado a cabo, durante muitos anos, pelo IDEC – Comité Europeu da Associação Internacional da Leitura. A sua intenção é identificar e disseminar a informação sobre os factores que contribuem para um ensino eficaz da literacia e para aumentar os padrões de literacia nas escolas. A visão por detrás do SWLT é a criação de uma união estável entre o desenvolvimento escolar e o ensino da literacia.
<b>Substituição de código / mistura de código</b>	A substituição de código (ou mistura de código) é um fenómeno relacionado com a utilização simultânea de mais de uma língua ou variedade linguística. Ocorre quando uma pessoa multilingue altera entre uma língua ou variedade linguística e outra, por exemplo, de Alemão para Inglês ou de um registo formal para um registo informal. Estas substituições, manifestadas de forma sintáctica e fonológica, são usadas para fins comunicativos. Os recursos multilingues envolvidos podem ser influenciados pela sociedade (Auer & Li, 2007; Poplack. 2004).
<b>tenor (do discurso)</b>	Nas análises de Halliday, o termo “tenor” significa o papel das relações

	estabelecidas entre os participantes em interações sociais. Estas têm impacto na forma como os aspectos formais da língua são usados. Por exemplo, diz-se que numa língua como o Japonês, a pessoa pode usar uma expressão mais ou menos educada, dependendo da posição social do ouvinte (em relação ao interlocutor). No Inglês, espera-se que o “tom” usado entre os pais e os filhos seja diferente do “tom” usado entre um professor e um aluno. Ver <i>registo</i>
<b>tom</b>	Ver <i>tenor do discurso</i>
<b>zona de desenvolvimento proximal</b>	Termo usado para indicar a distância entre o nível de desenvolvimento de uma criança ou aluno, determinado pela resolução independente de problemas e o nível mais alto de desenvolvimento possível, determinado pela resolução de problemas sob a supervisão de um adulto ou em cooperação com outros colegas (Vygotsky 1978). A zona representa uma oportunidade para o “scaffolding” e o progresso com base na eventual supressão do apoio transitório.